

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES:  
OS SENTIDOS NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DOS  
EDUCADORES DE INFÂNCIA

---

Volume I

Arlete da Costa Gomes Assis

**Orientação**

Prof. Doutora Teresa Vasconcelos

Dissertação Apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da  
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Especialização em Educação e Currículo

Porto 2005

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES:  
OS SENTIDOS NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DOS  
EDUCADORES DE INFÂNCIA

---

**VOLUME I**

Arlete da Costa Gomes Assis

**Orientadora**

Profª Doutora TERESA VASCONCELOS

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da  
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Especialização em Educação e Currículo

Porto 2005

## RESUMO

As Orientações Curriculares constituem uma referência para a prática educativa dos educadores de infância da rede nacional da educação Pré-Escolar em Portugal. Por isso, consideramos pertinente conhecer os sentidos, nos discursos e nas práticas, dos educadores de infância face às Orientações Curriculares, sete anos após a sua publicação.

Com o objectivo de conhecer a interpretação dos educadores sobre o currículo, recorremos a um quadro conceptual norteado por uma perspectiva construtivista do conhecimento e da aprendizagem, bem como a tipologia de Kemmis relativamente às concepções curriculares. Numa primeira análise percorremos a História da Educação de Infância em Portugal e dos documentos orientadores da prática educativa organizando-os em quadros para maior visibilidade e facilidade de leitura.

Norteamos o nosso trabalho de investigação utilizando uma metodologia de índole qualitativa e interpretativa, desenvolvendo um círculo de estudos enquanto metodologia de investigação e formação, seleccionando um grupo de educadoras de infância de uma área geoeducativa dos arredores do Porto. Numa perspectiva construtivista e crítica da realidade apoiamo-nos na investigação-acção possibilitando a reflexão e a consciencialização das educadoras relativamente às Orientações Curriculares, devolvendo-lhes posteriormente os resultados do estudo, num processo de meta-análise e de construção da realidade. Neste trabalho de investigação interessou-nos essencialmente a interpretação dos educadores de infância face ao documento orientador das suas práticas educativas pelo que reivindicávamos a ausência de hipóteses.

O tratamento dos dados inscreveu-se numa abordagem etnográfica recolhendo os materiais individuais e em grupo produzidos pelas educadoras, complementados com os diários de campo da observação participante.

Concluimos que as educadoras de infância, ao nível dos discursos, se apropriaram das Orientações Curriculares, mas que as suas práticas apresentam fragilidades e desarticulações relativamente às concepções curriculares, às áreas de conteúdo e à avaliação. Face a estes resultados apresentamos um conjunto de recomendações que consideramos relevante para uma melhor apropriação do documento apontando, nos diferentes níveis de decisão político-educativa, a sua intervenção.

## **ABSTRACT**

The Curricular Orientations constitutes a reference for the training of the educators of infancy of the national net of the Preschool education in Portugal. Therefore, we consider pertinent to know the directions, in speeches and in practical ones, of the educators of infancy face to the Curricular Orientations, seven years after its publication.

With the objective to know the interpretation of the educators about the curriculum, we appeal to conceptual picture guided by a constructive perspective of the knowledge and the learning, as well as the typologies of Kemmis related to the curricular conceptions. In a first analysis we cover the Infancy Education History in Portugal and the guide documents for the educational practice organizing them in tables for greater visibility and easiness of reading.

We guide our work of inquiry using a qualitative and interpretative methodology, developing a set of studies as a methodology of inquiry and formation, selecting a group of infancy educators in a geo-educative area of the surroundings of Porto.

In a critical constructivist perspective of the reality we are supported by the research-action enabling the reflection and the conscience of the educators relatively to the Curricular Orientation, later returning the study results, in a goal-analysis reality construction process. In this inquiry work we were more interested in the infancy educators interpretation regarding the orienting document for its educative practice, thus we demanded the hypotheses absence.

The data treatment was enrolled in an ethnographic approach collecting the individual and in group materials educators produced and complemented with their work daily journal.

We conclude that the infancy educators at speech levels have apprehended the appropriated Curricular Orientations but its practice presents several fragilities and disablement regarding Curricular conceptions in areas of content and evaluation.

Face to these results we can present one set of recommendations that we consider relevant for a better document learning showing in the different decision political-educative decision levels indicating its intervention.



## RÉSUMÉ

Les Orientations Curriculaires constituent une référence pour la pratique éducative des Maîtresses du réseau de l'éducation Pré-Scolaire au Portugal. Par conséquent, nous considérons pertinent de faire la lumière sur les discours et pratiques des Maîtres face aux Orientations Curriculaires, sept ans après sa publication.

Ayant comme but de connaître l'interprétation des formateurs au sujet du parcours scolaire, nous avons fait appel à un cadre conceptuel visant une perspective constructiviste du savoir et de l'apprentissage, ainsi que la typologie de Kemmis relativement aux conceptions des programmes. Dans un premier abord, nous avons parcouru l'Histoire de l'Education de l'Enfance au Portugal et les documents guidant la pratique éducative, en les organisant et encadrant pour une plus grande visibilité et facilité de lecture.

Nous avons voulu orienté notre travail de recherche vers l'utilisation d'une méthodologie d'ordre qualitatif et interprétatif, souhaitant développer un réseau d'études en tant que méthodologie d'investigation et formation, ayant sélectionné un groupe de maîtresses d'une aire géoéducative de la banlieue de Porto. Dans une perspective constructiviste et critique de la réalité, notre recherche-action permet la réflexion et la conscience des formatrices relativement aux Orientations Curriculaires, en leur développant postérieurement les résultats de l'étude, dans un procès de meta-analyse et de construction de la réalité. Dans ce travail de recherche il nous a intéressé essentiellement l'interprétation des formateurs d'enfants face au document qui oriente les pratiques éducatives, suite auquel nous revendiquons l'absence d'hypothèses.

Le traitement des données s'inscrit dans un abordage ethnographique, recueillant les matériaux individuels et de groupe produits par les éducateurs qui ont été complétés avec les rapports de l'observation participante sur le terrain.

Nous sommes arrivés à la conclusion que les Maîtresses, au niveau des discours, s'approprient des Orientations Curriculaires, néanmoins, leurs pratiques se présentent fragiles et désarticulées relativement aux conceptions des programmes, aux contenus et à l'évaluation. Face à ces résultats, nous présentons un ensemble de recommandations que nous considérons pertinentes pour une meilleure appropriation du document en question, dans les différents niveaux de décision politique et éducative, son intervention.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Teresa Vasconcelos, minha orientadora, reconhecendo a sugestão dos caminhos percorridos na investigação e ainda pelo apoio científico e bibliográfico que me permitiram elaborar esta dissertação.

À Professora Doutora Carlinda Leite, orientadora do curso de Mestrado, pelo incentivo e apelo a uma perspectiva crítica e reflexiva dos paradigmas curriculares.

Às Educadoras de Infância co-autoras de uma significativa parte deste estudo, agradecendo a disponibilidade e o empenho que manifestaram nas reflexões das diferentes temáticas deste estudo.

Agradeço ainda a todos os que de uma forma directa ou indirecta me acompanharam ao longo deste percurso, pela colaboração, reflexão, apoio e incentivo. Uma palavra em particular à minha amiga Maria Clara do Vale, que constituiu uma referência preciosa pelo estímulo e solidariedade manifestada ao longo desta caminhada.

## **ABREVIATURAS**

**APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância**

**ATL - Actividades de Tempos Livres**

**A H - Agrupamentos Horizontais**

**AV - Agrupamentos Verticais**

**CNE - Conselho Nacional de Educação**

**DEB - Departamento de Educação Básica**

**DEPE - Divisão de Educação Pré-Escolar**

**DREN - Direcção Regional de Educação do Norte**

**EPC - Ensino Particular e Cooperativo**

**ENEI - Escola Normal de Educadores de Infância**

**ESE - Escola Superior de Educação**

**EPE - Educação Pré-Escolar**

**IGE - Inspecção-Geral de Educação**

**IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social**

**JI - Jardim de Infância**

**LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo**

**L.Q. – Lei-Quadro**

**MAS - Ministério dos Assuntos Sociais**

**ME - Ministério da Educação**

**MEIC - Ministério da Educação e Investigação e Cultura**

**NEE - Necessidades Educativas Especiais**

**NEPE - Núcleo de Educação Pré-Escolar**

**OC - Orientações Curriculares**

**QDV - Quadro Distrital de Vinculação**

**QU - Quadro Único**

**IGE - Inspecção Geral da Educação.**

**A1 a A14 - Codificação das análises individuais das Educadoras de Infância**

**A'1 a A'14 - Codificação dos discursos das Educadoras de Infância**

**A''1 a A''14 - Codificação das Educadoras de Infância no processo de (meta-análise)**

**JI 1 a JI 11 - Codificação dos Jardins de Infância**

**A . H (A, B, C e D) - Codificação dos diferentes Agrupamentos Horizontais**

**A. V. (E) – Codificação do Agrupamento Vertical**

## **ÍNDICE DOS QUADROS**

Quadro I – Perspectivas Curriculares.....	36
Quadro II – Documentos Orientadores do Currículo em Educação de Infância.....	66
Quadro III – Caracterização do Grupo de Educadoras.....	86
Quadro IV – Desenho da Investigação Realizada.....	102
Quadro V – Categorias e Subcategorias.....	117

**ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1 – Sistema Curricular (adaptado de Gimeno, 1988).....30**

## **ÍNDICE GERAL**

<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>6</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1. As Orientações Pedagógicas dos Educadores de Infância.....	12
2. Perspectivas Sobre o Conhecimento e o Currículo.....	13
3. Contexto e Problemática do Estudo.....	14
3.1 Proposta de Estudo.....	14
3.2 O Estudo.....	14
3.3 Opções Metodológicas.....	16
4. Organização do Presente Trabalho.....	17
<b>CAPITULO II – QUADRO CONCEPTUAL: A Construção Social do Conhecimento e o Currículo.....</b>	<b>20</b>
1. A Construção Social do Conhecimento e da Aprendizagem.....	21
1.1 Educar em Função do Interesse.....	23
1.2 O Jogo na Perspectiva Construtivista.....	24
1.3 O Educador: Orientador da Vida e da Aprendizagem.....	26
2. O Currículo na Educação de Infância.....	27
2.1 O Conceito de Currículo.....	27
2.2 As Diferentes Perspectivas de Currículo.....	31
2.2.1 Perspectiva Técnica.....	31
2.2.2 Perspectiva Prática.....	33
2.2.3 Perspectiva Crítica.....	34
2.3 Contextos de Decisão Curricular.....	36
2.3.1 A Escola Enquanto Organização.....	36
2.3.2 O Educador Como “Construtor” de Currículo.....	39
3. Antecedentes Históricos da Educação de Infância em Portugal.....	42
3.1 Um Olhar no Tempo Sobre os Documentos Orientadores da Prática Educativa na Educação de Infância.....	49

<b>CAPITULO III – FORMAÇÃO CONTINUA.....</b>	<b>66</b>
1. Concepções Históricas.....	67
2. Circulo de Estudos Enquanto Modalidade de Formação e Estratégia de Pesquisa.....	71
<b>CAPITULO IV - A METODOLOGIA.....</b>	<b>78</b>
1. Um Paradigma Interpretativo.....	79
1.1 “Investigação no Feminino”.....	81
2. Etapas do Processo e Investigação.....	82
2.1 O Processo Formativo.....	82
2.2 As Educadoras Envolvidas.....	86
2.3 Metodologia de Formação: Investigação-Acção.....	87
2.4 Recolha e Tratamento dos Dados: Uma abordagem Etnográfica.....	89
2.5 Observação Participante.....	91
2.5.1 Os Grupos de Discussão.....	93
2.5.2 Análises Individuais.....	94
2.5.3 Diário de Campo.....	95
2.5.4 Transcrições das Gravações.....	97
3. Processos de Análise.....	98
3.1 Análise de Conteúdo.....	98
3.2 Análise Documental.....	100
4. Ética/Consentimento.....	101
<b>CAPITULO V – OLHARES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO....</b>	<b>103</b>
1. O Percurso Formativo.....	104
2. Um Olhar das Educadoras Sobre a Formação.....	110
3. O Olhar do Formador.....	111
4. Vantagens/Potencialidades.....	113
5. Dificuldades/Constrangimentos na Formação.....	113

<b>CAPITULO VI – ANÁLISE, SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>115</b>
1. Descrição do Quadro Categorical.....	116
2. Análise e Apresentação dos Resultados.....	117
2.1 Educação.....	117
2.2 Currículo.....	119
2.3 Planificação.....	122
2.4 O Papel do Educador.....	123
2.5 Avaliação.....	126
3. Um Segundo Olhar Sobre o Processo Formativo.....	131
3.1 Ao Nível dos Discursos.....	131
3.2 Ao Nível da Prática.....	133
3.3 Ao Encontro dos Temas Emergentes.....	135
<b>CAPITULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>137</b>
1. Os Temas Emergentes.....	138
1.1 O Currículo Sócio-Crítico e o Currículo Tecnocrático: Do Discurso à Prática.....	140
1.2 As Educadoras Não se Apropriaram das Áreas de Conteúdo.....	144
1.3 A Avaliação é o “Parente Pobre” do Currículo.....	150
<b>CAPITULO VIII – NOTAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES...</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>164</b>
<b>REVISTAS CONSULTADAS E DIPLOMAS LEGAIS.....</b>	<b>176</b>



## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

## **1- As Orientações Pedagógicas dos Educadores de Infância**

As Orientações Curriculares<sup>1</sup> para a Educação Pré-Escolar constituem “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”. (ME, 1997:13). Surgem associadas à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>2</sup> que permitiu a expansão da Rede. Nesta lei cria-se um ordenamento jurídico que serve a rede nacional da educação pré-escolar (pública e privada) havendo, por isso, um maior fundamento para a necessidade de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Estas Orientações Curriculares,<sup>3</sup> são resultado de um processo participado que envolveu um leque alargado de profissionais (formadores, investigadores, técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes de pais,...). As Orientações Curriculares pretendem constituir uma referência comum relativamente à componente educativa para todos os educadores da rede nacional da Educação Pré-Escolar com o intuito de promover a melhoria da qualidade deste sector educativo.

Com efeito, na introdução das Orientações Curriculares, Vasconcelos refere que o educador deve construir esse currículo “escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (1997:7). Reconhecendo que o documento publicado em 1997, pretendia ser um “ponto de apoio” para a prática dos educadores de infância e que este não foi acompanhado, como diz Lopes da Silva, por um “processo de formação que apoi(asse) e uma dinâmica de inovação” (1997:38), emerge um interesse acrescido em perceber como estas orientações curriculares estão a ser apropriadas pelos educadores de infância. Pretendendo ainda que esta proposta curricular fosse avaliada e reformulada no período de dois anos, (facto que foi esquecido pela actual equipa governamental), foi nosso propósito perceber que leituras e interpretações

---

<sup>1</sup> Aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, (D.R. n.º 178, II série, 4 de Agosto)

<sup>2</sup> Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro

<sup>3</sup> Expressão que decorre do termo “curricular guidelines: de origem anglo-saxónica e que se traduzem no dizer de Lopes da Silva (1997:38) de “normas e princípios organizados que permitem apreciar e tomar decisões sobre acções educativas”.

fizeram os educadores de infância desse documento.

## **2- Perspectivas sobre o Conhecimento e o Currículo**

Partindo do pressuposto que o contexto cultural, político e social têm influência no modo de compreendermos e abordarmos os problemas no âmbito da Educação de Infância e consequentemente na relação que se estabelece entre o educador e a criança com influências decisivas ao nível da sua aprendizagem, consideramos pertinente percorrer um quadro conceptual pautado pelas diferentes perspectivas curriculares e por uma dimensão construtivista da aprendizagem, para compreendermos como o conhecimento e o currículo estão determinados por esses mesmos contextos.

Nesta perspectiva, apoiamo-nos em trabalhos de alguns autores como Vigostky (2003) e Bruner (1999) sendo fundamental contextualizar historicamente as políticas educativas, num paradigma sócio-construtivista pois o comportamento humano é condicionado pelos estímulos sociais que se vão estabelecendo no processo de desenvolvimento histórico e que se cristalizam nas orientações e/ou programas educativos.

Na linha da NAEYC (1997)<sup>4</sup> os factores que influenciam a qualidade das instituições incidem na forma como os conhecimentos são aplicados, nomeadamente tendo em atenção o bem-estar e educação das crianças, os seus interesses e necessidades individuais e em grupo, o conhecimento dos contextos sociais e culturais no quais as crianças vivem, o que suscita aos educadores uma permanente aprendizagem ao longo da vida profissional.

Nesta linha importa compreender se houve transformações nos papéis desempenhados pela criança e pelo educador e que funções estes assumem actualmente no currículo, analisando os discursos e as práticas dos educadores de infância para compreender qual o sentido que emerge das suas práticas educativas, face às Orientações Curriculares. Com efeito, percorreremos a tipologia das diferentes perspectivas curriculares segundo a referencialização da Teoria dos Interesses Constitutivos de Habermas, para

---

<sup>4</sup> NAEYC (1997) National Association for the Education of Young Children, EU, define as linhas de orientação de um programa que garante um ambiente seguro e educativo, promovendo um desenvolvimento físico, social, emocional, estático, intelectual e da linguagem das crianças, sendo ainda sensível às necessidades e preferências das famílias, In (Formosinho, 2002:11).

percebermos, ao nível dos discursos e das práticas dos educadores de infância, qual o sentido que emerge das suas práticas educativas face às Orientações Curriculares.

### **3- Contexto e Problemática do Estudo**

Fruto de uma visão política do governo, os anos 90 foram significativos ao nível da Educação de Infância, pelas políticas de desenvolvimento e expansão através da Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e ainda com a publicação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, pelo despacho 5220/97 de 10 de Julho.

Com efeito, as Orientações Curriculares procuram constituir um espelho de maior coerência profissional entre os educadores de infância a trabalhar em diferentes contextos institucionais, cujo princípio visa a tutela pedagógica única para a educação pré-escolar, constituindo “pontos de apoio” e estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.

Reconhecendo que estas Orientações Curriculares não foram acompanhadas de formação para a generalidade dos educadores de infância, e que estes profissionais foram orientados com diferentes percursos formativos ao nível da formação inicial e contínua, norteadas por diferentes opções educativas e curriculares que pautaram com contornos originais essas mesmas práticas, torna-se crucial saber como foram interpretadas estas Orientações Curriculares ao nível dos discursos e das práticas dos educadores de infância.

#### **3.1 – Proposta de Estudo**

Sabendo que as Orientações Curriculares publicadas em 1997, assumiam o estatuto de recomendação para os anos 97/98 e um carácter vinculativo para o ano lectivo 1998/1999 e que sendo definidas como flexíveis deveriam ser revistas num período de dois anos, após avaliação e ouvidos os envolvidos no processo, sentimos, por isso, necessidade, enquanto profissionais da Educação de Infância, conhecer como se realizou a implementação das Orientações Curriculares.

Neste sentido e centrando-nos nos diferentes conceitos apresentados nas Orientações Curriculares, incidimos o nosso estudo nos discursos e nas práticas das educadoras de infância envolvidas, num processo de formação

para percebermos como estão a ser interpretadas estas Orientações Curriculares e os sentidos que estas configuram. Assumimos ainda a possibilidade de encontrar nestes discursos e práticas das educadoras as potencialidades e/ou fragilidades face às Orientações Curriculares.

### **3.2- O Estudo**

Este estudo, norteado por uma postura significativamente qualitativa de índole interpretativa com a qual procuramos compreender as perspectivas das educadoras de infância envolvidas, respeitando as suas crenças, intenções, razões e motivações baseia-se:

- Um estudo de um grupo de educadoras, ao nível de um determinado concelho dos arredores do Porto, seleccionando educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação a trabalhar em lugar único de Jardim-de-infância e que não estivessem a realizar o complemento de formação (pelo facto de se encontrarem mais disponíveis). Este estudo foi realizado com educadoras de infância que não tinham usufruído de formação relativamente às Orientações Curriculares. A área seleccionada coincidiu com a proximidade da área de residência da investigadora. Este estudo com uma abordagem etnográfica procurou envolver 14 educadores de infância de três Agrupamentos Horizontais e de um Agrupamento Vertical (no momento que realizamos o estudo) com as quais procedemos à elaboração de uma ficha de caracterização para percebermos as características deste grupo.

- Para a realização deste trabalho organizamos um círculo de estudos "Um Percurso Reflexivo sobre as Orientações Curriculares" enquanto modalidade de formação e estratégia de pesquisa, com a qual pretendemos recolher as interpretações das educadoras de infância relativamente aos diferentes conceitos das Orientações Curriculares, expressos nos seus discursos e nas suas práticas. Com efeito,

procuramos descrever os fenómenos na sua complexidade e globalidade, descrevendo e compreendendo as educadoras, os seus diálogos, os seus registos, os seus comentários e atitudes ao longo deste processo, com o intuito de suscitar a emergência de ideias para reflexão dentro deste contexto.

- Neste contexto, o corpo de análise incidiu numa recolha variada de informação: gravação áudio das sessões, análise de planificações individuais e análise de registos variados relativos ao processo de formação.

### **3.3- Opções Metodológicas**

Ao conciliarmos a formação e a investigação como recolha dos dados estávamos conscientes da dificuldade que esta metodologia nos apresentava. Por um lado, pela necessidade de organizar materiais que suscitassem a discussão dos diferentes itens apresentados e, por outro lado, porque necessitávamos de recolher diariamente e individualmente as opiniões e análises de cada educadora, dos trabalhos de grupo e ainda das gravações das sessões que continham as discussões de grupo (respeitando o anonimato e após o consentimento das educadoras envolvidas). Neste sentido, partimos da perspectiva dos actores envolvidos para conhecermos as suas interpretações face aos diferentes conceitos: Educação, Currículo, Processos Educativos/Planificação, Áreas de Conteúdo, Papel do Educador e ainda Avaliação, que foram tomados como indicadores. Foi ainda nossa intenção, utilizando um processo de meta-análise, procedermos à devolução dos dados recolhidos num processo reflexivo e crítico sobre os documentos. Com efeito, apoiamo-nos na investigação-acção, como metodologia privilegiada, para envolver as educadoras neste processo de pesquisa e de conhecimento.

Realizamos ao longo deste estudo uma recolha etnográfica, registando de um modo sistemático os acontecimentos vividos durante as sessões, as preocupações das educadoras, os aspectos verbalizados, os sentimentos vividos, as suas angústias e preocupações e ainda as preocupações e ambiguidades sentidas por nós no duplo papel de formadora/investigadora. A observação participante permitiu não encontrar causas para as situações vividas por estas profissionais, mas perceber os significados atribuídos e as

perspectivas destas educadoras face ao documento orientador das suas práticas educativas.

Ao seleccionar uma metodologia de investigação com cariz qualitativo, procuramos perceber o sentido da prática dos educadores de infância após a implementação das Orientações Curriculares, podendo constituir um contributo para uma recolha de informação sobre o processo de implementação. Como refere Vasconcelos "Num tempo em que olhamos com alguma perplexidade o futuro da educação de infância e dos profissionais da infância no nosso país, mais insistimos teimosamente no nosso trabalho, competindo-nos a nós, enquanto sociedade civil, apontar caminhos coerentes e tornar a nossa voz de cidadãos ouvida junto das entidades responsáveis" (2002:5), contribuindo com a nossa investigação para percebermos que contornos norteiam actualmente os discursos e as práticas dos educadores de infância.

#### **4- Organização do Presente Trabalho**

Sabemos que a educação é fortemente influenciada pelos interesses da classe e/ou equipa governamental que definem os objectivos e/ou documentos orientadores determinando os níveis e os âmbitos de intervenção e os seus objectivos relativamente desenvolvimento e orientação da criança.

Reconhecendo que as políticas de desenvolvimento e expansão da educação de infância em Portugal mereceram uma atenção privilegiada nos anos noventa, com a aprovação da Lei-Quadro (Lei 5/97) e com a publicação das Orientações Curriculares, percebemos como seria útil e pertinente analisar como foram estes documentos interpretados por estes profissionais, sete anos após a sua publicação.

Por isso, no II Capítulo definimos um quadro conceptual subjacente a todo este trabalho de pesquisa onde relacionamos a construção social do conhecimento e o currículo fazendo uma abordagem acerca das diferentes perspectivas curriculares. Numa primeira abordagem fizemos uma retrospectiva histórica da educação de infância contextualizando-a nos diferentes períodos que marcaram politicamente a educação de infância. (Anexo I)

Porque consideramos relevante o papel desempenhado pela criança e pelo educador nestas perspectivas procuramos "Olhar no Tempo os Documentos Orientadores do Currículo na Educação de Infância" e percebermos como a ideologia político-educativa é determinante na configuração curricular dos documentos. Por isso, tendo como referência as orientações curriculares, procuramos perceber os objectivos, as sugestões das actividades, o papel do educador e ainda, ao nível da intervenção educativa a organização do ambiente, o grupo, o espaço, o tempo e os materiais. Neste sentido, ilustramos através do Quadro II "Um Olhar sobre os Documentos Orientadores" uma revisão sobre os documentos e/ou objectivos orientadores da prática educativa dos educadores de infância até aos finais dos anos noventa, através de uma grelha elaborada para o efeito.

No terceiro capítulo, procuramos fazer uma abordagem acerca da formação contínua de professores/educadores na medida em que se reclama um esforço de reflexão e mudança face aos enormes desafios da educação, e apresentar as razões pela qual seleccionamos o círculo de estudos enquanto metodologia de formação e estratégia de pesquisa.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia utilizada na investigação e toda a organização do trabalho de pesquisa procurando nas vozes das educadoras de infância encontrar os sentidos nos discursos e nas práticas destas profissionais relativamente às Orientações Curriculares. Norteamos o nosso estudo por um paradigma interpretativo sublinhando a vulnerabilidade de uma interpretação feminina. Procuramos seguidamente percorrer as diferentes etapas que marcaram o processo investigativo. Os processos de análise foram especificamente trabalhados ao nível da análise de conteúdo e documental.

Procuramos, ao longo do quinto capítulo descrever como se desenrolou o processo formativo e descrever o olhar das educadoras e da própria formadora sobre o círculo de estudos, ilustrando as vantagens e/ou dificuldades encontradas neste processo simultaneamente formativo e investigativo.

A análise e a interpretação dos resultados desenvolveram-se ao longo do capítulo sexto, apresentando-se os resultados segundo as diferentes categorias seleccionadas. Evidenciamos ainda os aspectos emergentes dos discursos e das práticas das educadoras ao longo do processo formativo.



No sétimo capítulo, procedemos à discussão dos resultados sublinhando os seguintes temas emergentes: *“O Currículo Sócio-Crítico e o Currículo Tecnocrático: Do Discurso à Prática”*; *“As Educadoras não se Apropriaram das Áreas de Conteúdo”* e a *“Avaliação é o ‘Parente Pobre’ do Currículo”*.

No último capítulo, procedemos à ilustração de algumas notas conclusivas e à enumeração de recomendações nos diferentes níveis (político, formativo e pedagógico) e que são resultantes do processo reflexivo resultante deste trabalho de investigação.

## **CAPÍTULO II – QUADRO CONCEPTUAL: A Construção Social do Conhecimento e o Currículo**

“É necessário não outorgar ao que desenvolve o currículo papel e criador ou de pessoa se não o de investigador (...) o que pedimos de um currículo não é que seja correcto ou bom, mas inteligente e penetrante.”

Stenhouse, 1984 cit Pacheco, 2001:48

## **1- A Construção Social do Conhecimento e da Aprendizagem**

Reconhecendo que os problemas na Educação de Infância, são fortemente influenciados pelo contexto cultural, político e social, determinando os papéis da criança e do educador nestes mesmos contextos, consideramos pertinente não apenas interpretar o currículo na Educação de Infância, mas ilustrar como esta interacção educador / criança influencia a aprendizagem da criança em determinado contexto. Nesta linha, fomos influenciados pelo pensamento de Vigostky<sup>5</sup> (2003) ao partilhar a sua visão de que a criança produz reacções adaptativas face às diferentes influências do meio ambiente que, sendo inconstantes e mutáveis, são extraordinariamente diferentes de acordo com as particularidades históricas, geográficas, sexo, classe social e características individuais<sup>6</sup>. Por isso, norteamos o nosso trabalho por uma concepção interpretativa e crítica da realidade educativa ao considerarmos que a construção social do conhecimento e da aprendizagem na criança faz-se através desta plasticidade e mutabilidade do comportamento humano, numa adaptabilidade complexa e ilimitada, essencial na formação da experiência pessoal do indivíduo.

Este carácter social da educação põe em destaque a importância da experiência individual da criança na medida em que “só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reacções inatas através da própria experiência (...) a criança educa-se a si mesma. Por isso a educação deve ser organizada de tal modo que ao longo do processo educativo não se eduque o aluno, mas que este se eduque a si mesmo, ou seja que se valorize a actividade pessoal do aluno” (Vigostky, 2003:75). Assumindo que a infância é “construída” pelas próprias crianças nos diferentes contextos socioculturais, corroboramos Vasconcelos quando, referindo-se a Moss (2001), salienta que neste processo

---

<sup>5</sup> Esta concepção teórica possui uma índole marxista com base na crítica da realidade, percepcionando o fracasso das propostas políticas concretas como sucedeu nos estados socialistas. Karl Marx (1818-1883) foi o filósofo alemão cuja concepção do mundo organizou o pensamento de Vigostky na medida em que mais que interpretar o mundo o que importa é transformá-lo.

<sup>6</sup> Para Vigostky (2003:53) a “criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha repleta das marcas da experiência biologicamente útil dos seus antepassados”.

devemos falar com as crianças e não sobre as crianças escutando e entendendo as suas perspectivas pois “escutar é uma actividade activa, emocional e interpretativa”<sup>7</sup> (2001:21).

Valorizando a experiência da criança na organização do seu comportamento e aprendizagem<sup>8</sup>, concordamos com Vigostky, quando este refere que o educador “deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles a direcção do próprio movimento [pois o] saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (2003:76), na medida em que não possibilita à criança a elaboração de novas formas de conduta.

A este propósito Vasconcelos, citando Bruner (1976) salienta que a intervenção do educador deverá fundamentar-se na noção de “scaffolding (colocar andaimes)” (1997:37), pois a sua intervenção deverá ser inversamente proporcional ao nível de competência da criança. Baseando-nos nesta ideia quanto maior for a dificuldade da criança em realizar uma tarefa, mais directa deverá ser a intervenção do educador. Vigostky (2003) põe-nos ainda em destaque o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” na medida em que o educador proporciona às crianças um nível de desempenho superior na realização das tarefas que seria improvável ou impossível sem a sua intervenção. Na opinião de Bruner, o educador deveria ainda possibilitar “um nível óptimo de incerteza” (1999:64), para provocar a curiosidade no sentido da aprendizagem e a resolução de problemas.

Neste sentido, a organização do ambiente educativo torna-se fundamental, permitindo uma interacção educador / criança e, reconhecendo na linha de Vigostky que este “ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo e todo o papel do [educador] consiste em lidar com essa alavanca” (2003:76). Perante a complexidade e heterogeneidade de meios que influenciam diferentemente cada criança, compete a cada educador de infância intervir activamente nesse meio educativo, esforçando-se para que este desempenhe os ideais da educação. Nesta mesma linha, Júlia Formosinho

---

<sup>7</sup> Moss, P (2001) citando C. Rinaldi salienta que “a infância é uma construção social, política e histórica” In Vasconcelos (2001:21)

<sup>8</sup> A educação teve sempre uma influência social em todos os países e épocas. Por isso o apelo à passividade do aluno e o menosprezo pela sua experiência pessoal são, do ponto de vista científico, um erro crasso: a valorização do papel do educador/professor em detrimento da actividade da criança/aluno ao aluno.

(citada por Lopes da Silva, 2004) considera que o ambiente educativo ao nível da educação de infância constitui como que os “manuais e/ou recursos de aprendizagem do educador de infância”,<sup>9</sup> na medida em que proporciona uma riqueza de experiência e de oportunidades de aprendizagem devido ao seu carácter mutante e às suas inúmeras configurações. Segundo Vigostky (2003), neste processo de ensino-aprendizagem desempenham simultaneamente papéis activos a criança, o próprio meio e ainda o educador para que a criança atinja um sentimento de auto-satisfação na realização nas tarefas.

Vasconcelos citando Roggoff (1990), sublinha que nesta relação educador / criança partilham-se “intercâmbios emocionais, sociais e cognitivos” (1997:36) bem como “uma partilha de propósito e de enfoque”(ibid.) segundo os interesses, desejos e necessidades.

## **2.1- Educar em Função do Interesse**

Vigostky, referindo-se a Thorndike (1906) salienta que “tudo o que fazemos mesmo o menos interessante tem a ver com o interesse, mesmo que este seja negativo ou desagradável” (2003:100). Por isso, educar, face a um sistema caótico de contradições que influenciam precocemente as experiências da criança e sua adaptabilidade devem estar relacionados com este significado universal na vida da criança, que é o interesse. Para o mesmo autor “o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil e é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a actividade da criança coincida com as suas necessidades orgânicas” (ibid.). Neste sentido, o sistema educativo e o “ensino” devem ser construídos em função dos interesses infantis, despertando-lhes a curiosidade pelas actividades, percebendo se as crianças se encontram preparadas para as tarefas e para agir autonomamente. Por isso, compete ao educador encontrar o interesse certo e implementar gradualmente esses interesses na actividade da criança e interliga-los com os aspectos já conhecidos anteriormente, para que a criança obtenha sucesso. Com efeito, trata-se de realizar um conjunto de acções interessantes com o qual a criança sente satisfação, transformando um interesse num novo interesse que está relacionado com o anterior, para que

---

<sup>9</sup> Expressão citada por Lopes da Silva nas Jornadas Pedagógicas “Orientações Curriculares: Um Balanço Possível” realizadas pelo Sindicato dos Professores do Norte em 5/5/2004.

alcance o sucesso pessoal.

Vigostky considera que existem três importantes regras pedagógicas a extrair da teoria sobre o interesse:

“1º - Consiste na vinculação entre os temas de um determinado curso, que é a melhor garantia de que se desperte um interesse único, concentrado em torno de um só eixo;

2º - É evitar a repetição como forma de assimilação de conhecimentos, evitando que os conhecimentos se apresentem de forma concêntrica, mas pelo contrário dispor um tema de maneira que ele possa ser totalmente percorrido da forma mais breve e simples de uma vez só, pois tanto na ciência como na vida o novo pode despertar o nosso interesse;

3º - Todo o sistema escolar deve estar estruturado em contacto directo com a vida, ensinando-se às crianças aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente o seu interesse” (2003:103).

Vasconcelos sublinhando Donaldson (1979) considera que a escola deve proporcionar “satisfação intelectual” na medida em que se deve atender aos interesses da criança ajudando-as a tomarem “consciência do poderes das suas mentes” (1997:38). A este propósito refere Vigostky que,

“ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o [educador] se imiscui activamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, a sua norma sempre será antes de explicar, interessar, antes de obrigar a agir, preparar para essa acção, antes de apelar à reacção, preparar para orientação, antes de comunicar algo de novo, provocar a expectativa do novo” (2003:132).

Segundo Bruner o educador deve apresentar as questões às crianças de “maneira cativante, próxima da vida e intelectualmente honesta” (1999:110) em detrimento de uma quantidade extraordinária de conhecimentos que nada tenha a ver com o interesse ou com a vida da criança pois torna-se um “diamante no deserto, [pois] esses conhecimentos não eram capazes de saciar as mais simples necessidades vitais do aluno mais comum” (Vigostky, 2003:136).

## **2.2 – O Jogo na Perspectiva Construtivista**

Os trabalhos de Vigostky (2003) e Bruner (1999) sustentam que o jogo representa uma actividade natural da condição humana e aparece em todas as etapas da vida cultural dos diferentes povos. Para a educação talvez o jogo

represente um dos seus instrumentos mais valiosos,<sup>10</sup> pois ao submeter as crianças a novas situações e a condições que se renovam constantemente, o jogo obriga as crianças a diversificarem a forma dotando-as de flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como em nenhum outro âmbito. Na perspectiva de Vigostky o “objectivo da educação não é elaborar determinada quantidade de aptidões, mas capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social” (2003:106). No mesmo sentido, Bruner refere que “os jogos oferecem boas possibilidades de levar as crianças e envolverem-se na compreensão da linguagem, da organização social e tudo o mais” (1999:122). Por isso, o jogo constitui a primeira escola do pensamento na medida em que ao introduzirmos determinadas regras, limitamos assim as possibilidades de conduta à criança no sentido de alcançar um determinado fim, aguçando as suas aptidões instintivas, aumentando o seu interesse e, por isso, possibilitando que ela organize desse modo o seu comportamento.

Vigostky<sup>11</sup> refere que o “o jogo [com regras] é um sistema racional e adequado, planeado, coordenado socialmente, subordinado a certas regras” (2003:107). Neste sentido, o jogo é uma forma natural de trabalho da criança exigindo do educador que as actividades sejam emocionalmente estimuladas entrelaçando o novo conhecimento com os sentimentos da criança preparando-as para a vida futura. Para Vigostky “a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do [educador] não se deve limitar ao facto de que [as crianças] pensem profundamente e assimilem os diferentes conteúdos, mas que a sintam” (2003:121). Assim, a tarefa

---

<sup>10</sup> Vigostky (2003:104) faz uma resenha sobre as várias teorias científicas sobre o jogo: desde o jogo como descarga de energia acumulada no jovem, ou seja uma válvula através do qual flui a energia não utilizada, outra como um espécie de escola de educação para o filhote, pois para além dos movimentos inúteis e desnecessários o jogo inclui movimentos ligados à futura actividade e neste sentido preparando-o para a realização de tarefas adequadas, jogos construtivos relacionados com o trabalho de um determinado material ensinam precisão aos nossos movimentos elaborando hábitos valiosos que diversificam e multiplicam nossa reacções. Jogos com regras surgem com regras convencionais e de acções ligadas a elas sendo considerados como uma espécie de escola superior de brincadeira. Estes jogos ligados à resolução de problemas de conduta, bastante complexos, exigem do jogador engenho, combinando a habilidade de coordenar o próprio comportamento com o dos outros, estabelecendo uma relação activa com os outros (atacando, defendendo, ajudando, prejudicando, calculando antecipadamente). Este tipo de jogo é uma experiência social viva e colectiva da criança, constituindo um instrumento insubstituível para educar hábitos e aptidões sociais.

<sup>11</sup> Karl Groos (1861-1946) psicólogo alemão ao qual Vigostky (2003:111) se refere frequentemente no seu trabalho, pois desenvolve uma teoria do jogo no qual sublinha que “o jogo é uma escola que prepara as crianças para as situações críticas da vida”.

pedagógica essencial consiste no domínio das emoções, ou seja na inclusão das emoções na rede geral do comportamento de tal forma que se vinculem intimamente a todas as outras reacções e não se expressem de maneira perturbadora e desorganizadora.

Com efeito, o objectivo da educação é despertar nas crianças sentimentos intelectuais como a curiosidade, o interesse, e vinculá-los às diferentes formas de comportamento. Por isso, o jogo constitui uma actividade ideal de organizar o comportamento emocional da criança, fazendo-a despertar sentimentos intensos e vivê-los segundo as suas regras para conseguir o seu objectivo final. Neste sentido, a vida é um jogo que deve ser jogado tendo em conta o ambiente social, o comportamento da criança e que devem ser organizados de forma a possibilitar novas combinações e novos imprevistos. A este propósito Vigostky refere que se “se quiser ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos” (2003:174) pois a solução do problema encontra-se nas “mãos” de cada criança<sup>12</sup>.

### **2.3- O Educador: Orientador da Vida e da Aprendizagem**

Vigostky considera que “o educador que, embora tenha sido eximido de instruir, tem de saber muito mais que antes. [...] Para orientar os próprios conhecimentos da criança é preciso saber muito mais que ele” (2003:298). Actualmente não é importante ensinar uma certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e basear-se neles através do trabalho e da conquista do saber. Vasconcelos secundando Moss (2001) refere que o processo de ensino-aprendizagem é um “local de práticas éticas e não apenas um meio de transmissão de saber” (2001:21), exigindo-se que este esteja interligado com a vida, pois só a vida educa e, por isso esta deve penetrar na escola/jardim-de-infância para que o processo educativo seja mais forte e dinâmico.

Vigostky, citando Münsterberg, afirma que a reivindicação que se deve fazer ao educador/professor é que “ele seja um profissional cientificamente

---

<sup>12</sup> Helen Parkhurst em 1919 criou uma técnica de ensino baseada na aprendizagem individual, que passou a partir de 1920 a ser aplicado na cidade de Dalton, nos E. U. tendo posteriormente sido adoptado por outros países e abandonado mais tarde pelas crítica ao individualismo. O plano Dalton caracterizava-se pela transferência de obrigação do professor para o aluno, de encontrar soluções para os seus problemas, reduzindo o papel de professor a zero sempre que este podia ser substituído por livros, ilustrações ou outros materiais didácticos



formado" (2003:300), pois só com conhecimentos, cálculos exactos e pensamento lúcido se pode transformar em verdadeiro instrumento docente. É pois, inconcebível a educação à margem da vida, pois o trabalho educativo deve estar vinculado a um trabalho social, criativo e relacionado com a vida onde o educador é um participante activo. Por isso, Vigostky, secundando Münsterberg, afirma que "em cada sala de aula há uma janela; o autêntico professor observará, da sua mesa de trabalho, o vasto mundo, as inquietações das pessoas, as alegrias e deveres da vida" (2003:301), e nessa escola as janelas deverão estar abertas de par em par, para possibilitar ao educador não só olhar, mas também participar activamente dos deveres da vida, e "transformar a educação numa criança da vida" (*ibid.*).

## **2- O Currículo na Educação de Infância**

Ao pretender abordar o currículo na Educação de Infância, torna-se pertinente o enquadramento deste conceito, num contexto mais alargado do currículo geral. É pois intenção reflectir sobre a problemática do currículo na Educação de Infância, relacionando-a com as questões da teoria e do desenvolvimento curricular, na medida em que as Orientações Curriculares pressupõem uma concepção de currículo global e abrangente que possibilita a diversidade de opções educativas. Importa portanto, analisar estas Orientações Curriculares, a nível do poder central, conhecendo os seus fundamentos e como estes estão a ser interpretados na prática quotidiana dos educadores de infância.

### **2.1- O Conceito de Currículo**

O conceito de currículo é polissémico pois, possibilita uma diversidade de definições em função das perspectivas que se adoptam ou que se valorizam. Por isso, as definições necessitam de ser enquadradas numa determinada época, paradigma e perspectiva de educação para percebermos em que medida o educador se situa perante uma posição de "consumidor" de currículo, adoptando materiais previamente elaborados, para uma posição de "desenhador", construindo os materiais segundo as necessidades reais de um determinado grupo e/ou contexto.

Desde Bobbit<sup>13</sup> (1918), o conceito de currículo tem sofrido alterações partindo de uma perspectiva mais clássica que engloba a noção de programa com actividades planificadas devidamente sequencializadas, para uma noção mais abrangente que inclui a experiência da criança através da qual se desenvolve e o próprio contexto escolar.

Segundo Zabala o currículo “é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para a alcançar” (1997:14). Nesta perspectiva o currículo abrange um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se consideram importantes e que constituem as opções de cada educador/professor na sua actividade quotidiana. Por isso, falar de currículo é falar de um conjunto de opções que cada profissional adopta na sua acção educativa. Para o mesmo autor pode ainda englobar a noção de programa, que constitui “um conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino [conjunto de conteúdos, objectivos...], emanado do poder central” (1997:12). Nesta perspectiva curricular o educador assume-se como “consumidor de currículo”, na medida em, que adopta as prescrições nacionais e não as adequa às realidades locais existentes nem “constrói” novos materiais curriculares. Pode ainda englobar a noção de programação, quando se refere ao projecto educativo-didáctico específico que é desenvolvido pelos professores e dirigido a um grupo de alunos, para uma ou várias disciplinas, numa situação concreta.

Na tentativa de uma maior clarificação deste conceito Pacheco (2001) refere que a palavra *curriculum*, é proveniente do latim, e deriva do verbo *currere*, que significa percurso, jornada a seguir e que engloba quer a noção de sequência ordenada, quer uma noção de totalidade de estudos ou cursos. Nesta perspectiva, programa, constitui o ponto de referência inicial ou orientativo que determina o que em cada momento histórico-social é definido como os conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns que devem ser partilhadas por todas as crianças, estabelecendo-se os requisitos mínimos, independentemente da sua posição social, geográfica e recursos económicos. Contudo a programação consiste na territorialização dos

---

<sup>13</sup> Bobbit foi o autor da primeira obra sobre o currículo “The Curriculum” e “How to make a Curriculum”. A concepção curricular norteadora por este autor associa o currículo a “um conjunto de habilidades que permitirão aos alunos adaptar-se à vida adulta na sociedade”. Leite (1997:31)

conteúdos formais dos programas ao permitir a reinterpretação destes parâmetros em situações específicas, exigindo-se um novo modelo de escola, uma nova atitude da comunidade educativa e uma maior adequação às diferentes características escolares.

Como refere Zabalza a “programação é o caminho que recorre cada escola a partir do programa para responder a necessidades educativas dos seus alunos e inclusive para colaborar no desenvolvimento comunitário de todo o grupo social onde se situa” (1997:26). A este propósito Zabalza, citando Stenhouse (1984) defende que o conceito de currículo é entendido como programa, englobando as experiências de aprendizagem em particular, ou como projecto, que engloba todo um conjunto de acções desenvolvidas na escola com “sentido de oportunidades para a aprendizagem” (1997:27). Neste sentido, devido à natureza imprecisa da sua definição, é possível enquadrá-lo quer numa perspectiva mais estática e técnica da prática educativa, quer numa visão mais dinâmica e abrangente.

O conceito de currículo, numa concepção formal de tradição latino-europeia engloba o plano de estudos, estruturado em objectivos, conteúdos e actividades no âmbito das disciplinas, sendo os seus precursores Tyler, Good, Taba, Johnson, D’Hainaut entre outros (cit. Pacheco 2001:16). Numa concepção informal de tradição anglo-saxónica, o conceito de currículo é apresentado como processo que decorre de um conjunto de experiências educativas vividas pelo aluno no contexto escolar, num sistema dinâmico e flexível, que não apresenta uma estrutura previamente definida. Estas perspectivas, que conceptualizam a definição de currículo numa forma mais abrangente e englobam quer as decisões ao nível das políticas educativas, quer as decisões ao nível do contexto escolar, conhecem precursores como Schwab, Smith e al., Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis entre outros, (Pacheco 2001:17).

Estamos perante um conceito de currículo que não é neutro, nem consensual, pois na sua definição há uma relação de currículo e de sociedade que se interliga com os interesses das pessoas, com valores de Homem, de Mundo, de Vida e de Conhecimento, nos vários níveis de decisão curricular. Como refere Pacheco, citando Kemmis (1988), o currículo é uma construção social que necessita de ser analisado e enquadrado no seu contexto sócio e

histórico, “onde se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso” (2001:18), no qual se insere o contexto escolar. Neste sentido, a definição de currículo, necessita de um enquadramento dentro de um “jogo” de interesses e condicionalismo que abrangem os diferentes níveis de decisão curricular.

Gimeno Sacristan, referindo-se a Grundy (1987), sublinha que “o currículo, não é um conceito, senão uma construção cultural” (1991:14), consistindo num modo de organizar uma série de práticas educativas em determinado contexto histórico – social. Na mesma linha, Pacheco define o currículo como “uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos” (1998:35), seleccionando pontos de vista de vários actores intervenientes neste processo: os didácticos, os políticos, os administrativos, os economistas, norteados pelas crenças e valores que condicionam o currículo. No mesmo sentido, para Gimeno Sacristan (1989 cit. Pacheco) o currículo é um conjunto de práticas que funciona como um sistema onde interactuam vários subsistemas: “político, administrativo, supervisão, de produção de meios e que enquanto subsistemas autónomos e interdependentes geram forças diversas que incidem na acção pedagógica” (2001:189), tal como é ilustrado na fig. 1.

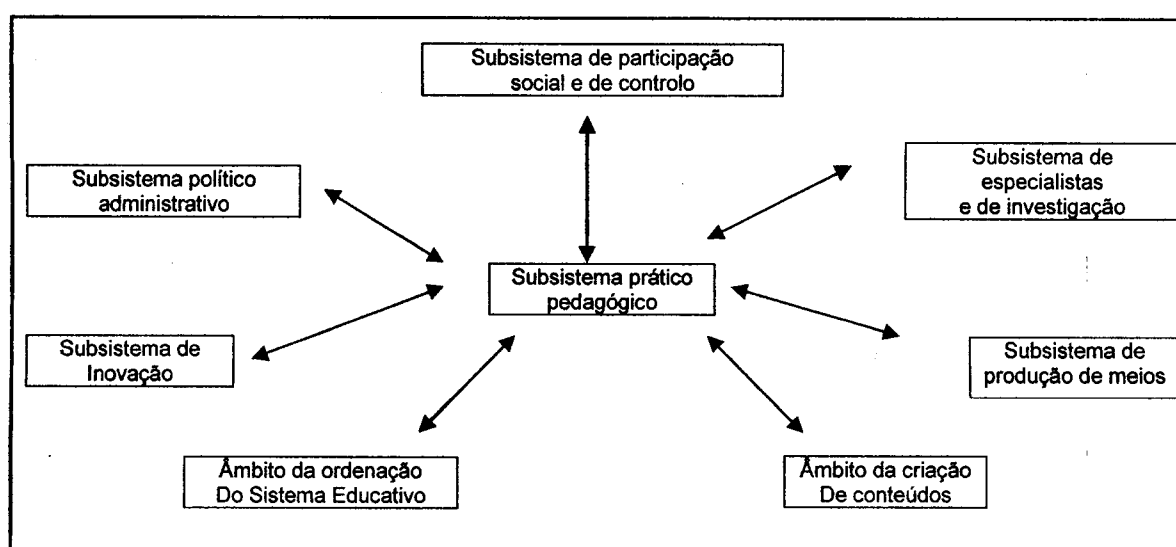


Figura1- Sistema curricular (adaptado de Gimeno, 1988) in Morgado (2000:28)

A compreensão do currículo como um constructo, marcado pelo contexto sócio-histórico, permite-nos uma análise cuidada e um instrumento precioso para análise das práticas e decisões educativas. Neste sentido, pretendemos dar conta que enveredamos por uma compreensão curricular que se distingue da teoria técnica e da teoria prática e que nos orientamos pela teoria crítica pois, como refere Leite citando Carr & Kemmis (1988) “incorpora não só as teorias sobre os factos e as organizações educativas, mas também uma teoria acerca de como as pessoas que participam nesses factos e organizações podem deles aprender e colaborar na mudança tendo em conta o que aprenderam” (1997:29).

É nesta perspectiva de currículo como um percurso entre o que é prescrito a nível oficial e a sua concretização no contexto educativo, que pretendemos analisar as Orientações Curriculares, no sentido de perceber que interesses se perfilham na construção do discurso e a sua concretização na prática educativa dos educadores de infância.

## **2.2- As Diferentes Perspectivas do Currículo**

Para melhor clarificarmos as razões que nos levam a optar pela teoria crítica, encontrando os alicerces que fundamentam as Orientações Curriculares, apoiamo-nos na tipologia de Kemmis (1988, cit. Pacheco, 2001). Pretende-se, a partir de alguns conceitos de currículo, enquadrá-los nas diferentes perspectivas curriculares, pois a sua abordagem e teorização, permitem-nos explicar e interpretar como estas se diferenciam na forma de resolver os problemas educativos.

### **2.2.1- Perspectiva Técnica**

Esta teoria, de concepção burocrática ou tecnicista, surge, no início do século, com os fundamentos das áreas científicas da psicologia, sociologia, economia e antropologia.

Na concepção de Kemmis (1988, cit. Pacheco) “o interesse técnico pode caracterizar-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista” (2001:35). Fundamenta-se num modelo regulamentado e controlado pela administração central que define, operativamente, todos os detalhes no processo de desenvolvimento curricular,

tornando-se a escola um instrumento de reprodução social e cultural, na medida em que tudo se encontra prescrito pelo estado. Esta concepção funcionalista do currículo preocupa-se com a preparação dos alunos para a vida activa como resposta ao sistema produtivo, preocupando-se com a eficiência e a rentabilidade dos alunos. Nesta concepção, o professor é considerado "submisso", valorizando os resultados dos alunos não apenas nos conteúdos, mas sim nas habilidades e destrezas a desenvolver, cuja estruturação ignora o aluno, o professor e a realidade social nos processos de ensino-aprendizagem.

O currículo é assumido como programa ou plano que se encontra previamente determinado e estruturado por objectivos comportamentais e uniformizantes, privilegiando a transmissão de conteúdos, numa dimensão mecânica e estática do conhecimento, preocupando-se com o resultado da aprendizagem dos alunos perante o plano previamente prescrito. Nesta linha, o currículo não surge apenas circunscrito aos conteúdos e programas das várias disciplinas, mas compreende também, e tal como D'Hainaut (1980 cit. Pacheco) "uma definição da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e (...) indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados" (2001:37).

Com efeito, o entendimento do currículo surge como processo de produção estimulando a operacionalização de objectivos de aprendizagem e servindo de guias orientadores de todo o processo instrutivo, tendo com percursores Tyler (1949) e Johnson (1967). Sublinha-se assim um currículo configurado numa concepção tecnológica, na medida em que se prescreve tudo o que deve ser ensinado, como deve ser orientado e avaliado. Secundando Leite, nesta concepção curricular, ignora-se a complexidade e a diversidade de situações inerentes aos processos educativos valorizando-se apenas a acção dos alunos, numa atitude "individualista, mecanicista e homogeneizante" (1997:34), norteadas por uma visão meritocrática da igualdade de oportunidades. Com efeito, esta valorização da escola enquadra-se no paradigma do consenso e do equilíbrio, visto que sublinha a estabilidade e uniformidade de opiniões.

### 2.2.2- Perspectiva Prática

Esta perspectiva de concepção prática, humanista e liberal, valoriza o indivíduo dentro da sociedade democrática, como sujeito com capacidade de participação nas decisões do mundo social. Neste sentido, enfatiza a importância do envolvimento de todos os actores nos processos de desenvolvimento do currículo, na medida em que se perspectiva a formação integral da pessoa com vista a uma formação permanente. A prática assume um papel relevante na medida em que se perspectiva o currículo como sendo constituído também pelos aspectos que decorrem das realidades vividas e por isso imprevisíveis de se contemplarem no início do processo.

Para Kemmis (1988, cit. Pacheco) esta perspectiva pode definir-se como um “discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (2001: 38) pelo facto de atribuir grande importância ao como é ensinado e na procura de acções ajustadas à resolução de problemas. Nesta concepção prática do currículo o professor desempenha um papel importante na medida em que toma decisões e actua no sentido da resolução dos problemas educativos. A prática não está previamente determinada, surgindo como proposta de acção a ser experimentada, como algo que está em permanente construção.

Para Pacheco (*ibid.*) a valorização pela prática do currículo e pela referência crítica e interventiva do professor, reporta-se a Schwab e Stenhouse (1989) que, não desvirtuando o valor da teoria, consideram a prática como um processo, que permite a interpretação e a investigação dos professores numa conexão entre a intenção e a realidade. Nesta linha, a prática pode assumir diferentes contextos, de acordo com as decisões tomadas pelos professores e alunos, considerados como sujeitos no processo de negociação. Valoriza-se assim o currículo, não apenas pelo plano prescritivo da acção, mas também pelas situações vividas durante a acção.

Com efeito, a escola deve ser entendida como inserida na sociedade ou, apropriando-nos da expressão de Faure<sup>14</sup> (1972), na construção e participação da “cidade educativa”, tendo em conta um projecto de formação permanente e integral da pessoa. Verifica-se nesta postura curricular uma preocupação com

---

<sup>14</sup> Em 1972, Edgar Faure no âmbito da UNESCO enquanto relator da Comissão Internacional para o Desenvolvimento, refere que a escola deve assumir as suas funções em parceria com outras instituições da comunidade.

a procura de soluções e com a resolução de problemas tendo em conta o carácter imprevisível das situações práticas. Como refere Leite, na linha de Schwab (1989), trata-se de adoptar nestas soluções um “enfoque ecléctico” (1997:41) adoptando os contributos de diferentes ciências sociais no sentido da multidimensionalidade e complexidade das situações educativas<sup>15</sup>.

### **2.2.3- Perspectiva Crítica**

Esta perspectiva baseia-se no discurso dialéctico entre a teoria e a prática no sentido emancipatório, que resulta da conjugação de interesses de todos os que se encontram implicados na escola. Nesta lógica, a escola é concebida como instituição que desempenha um papel activo, na medida em que há a participação democrática na tomada de decisões, que permite quer a mudança na escola, quer na sociedade em geral. Com efeito e apropriando-nos da ideia de Stenhouse (1984) referido em Leite (1997) trata-se de percepcionarmos o currículo como projecto cultural na medida em que as intenções e a prática se encontram relacionados.

Embora este processo possa levar ao conflito por se conjugarem diferentes interesses e diferentes perspectivas críticas, permite a “conquista” de autonomia e liberdade que emancipa as pessoas, orientando os alunos/crianças na sua dimensão total enquanto indivíduos e membros de uma sociedade, associando-se à ideia defendida por Gimeno Sacristán (1989) do professor investigador na medida que exige um grande envolvimento dos professores ao nível da investigação e intervenção.

Para Kemmis (1988, cit. Pacheco), esta perspectiva caracteriza-se “por uma organização participativa, democrática, comunitária e emancipatória” (2001:40), em que os alunos, professores e a comunidade local desempenham um papel fundamental, no sentido da construção da “escola de todos e para todos”. A este propósito, Leite (1997) referindo-se a Sarramona (1987) sublinha que esta perspectiva reconceptualizadora do currículo enuncia que os valores não devem ser impostos aos educandos, mas sim permitir-lhes a clarificação

---

<sup>15</sup> Relativamente a estes aspectos Bernstein faz a distinção entre dois tipos de currículo: de colecção que se encontra organizado à volta dos conteúdos com limites bem demarcados entre elas, e o currículo integração em que os conteúdos se encontram organizados à volta de uma ideia central existindo uma relação aberta entre as diferentes disciplinas.



dos seus próprios sistemas de valores, facilitando a emancipação individual possibilitadora da tomada de decisão relativamente aos diferentes contextos<sup>16</sup>.

A adequação do currículo nacional ao contexto local leva a uma aproximação das aprendizagens dos alunos à realidade vivida, favorecendo a sua inclusão. Neste processo, o papel dos professores torna-se relevante pois, compete-lhes a eles as opções adequadas à diversidade dos contextos, à mobilização de saberes e de experiências face às diferentes realidades.

A participação activa da comunidade educativa, nomeadamente dos alunos e professores permite uma reflexão sobre os valores da sociedade desenvolvendo competências que lhes permitam decidir e intervir conscientemente nas situações reais. No dizer de Leite os currículos que se centram no sentido de “reconstruir a própria pessoa e a sociedade, [recorrendo-se] a conteúdos facilitadores do desenvolvimento pessoal e a processos que permitam [às crianças] aprenderem a lidar com as questões sociais” (2001:47). Este processo reflexivo sobre os valores da escola e da sociedade permite-lhes a aquisição de competências para decidirem e intervirem favorecendo “as competências metacognitivas (...) e o desenvolvimento de uma consciência crítica e de respeito pelos outros” (Leite, 2000:6). Com efeito, esta concepção teórica adopta um carácter político na medida em que reflecte os significados que os diferentes agentes educativos têm para a sociedade no sentido da sua transformação.

Podemos, para uma melhor visualização, sintetizar os aspectos fundamentais, das três perspectivas curriculares (Técnica, Prática e Crítica) no seguinte quadro, tendo como referência a Teoria dos Interesses Constitutivos de Saber de Habermas.

---

<sup>16</sup> Na base desta ideia reconceptualista do currículo encontra-se a proposta de que o currículo se centre na própria pessoa, seleccionando conteúdos facilitadores do desenvolvimento pessoal, reconstruindo uma sociedade que está atenta às questões de poder e das injustiças.

**Quadro I – Perspectivas Curriculares segundo a referencialização da Teoria dos Interesses Constitutivos de Saber de Habermas apresentado em “Organização e Desenvolvimento Curricular”, 2002 por José Augusto Pacheco**

	<b>Teoria Técnica</b>	<b>Teoria Prática</b>	<b>Teoria Crítica</b>
Linguagem e Discursos	Científica	Humanista	Dialéctica
Relações Sociais e Organização	Burocráticas	Liberais	Participativas e Democráticas
Ação	Tecnicista	Racionalista	Emancipadora (Reflexiva/Práxis)

Ao pretendermos analisar as opções e as práticas curriculares, deveremos pois questiona-las de acordo com as três perspectivas apresentadas, pois estas não se restringem a postulados estanques mas interligam-se e complementam-se. Partindo da concepção de currículo como projecto deveremos, na lógica de Gimeno (1988, cit. Pacheco, 2001) fundamentar a aprendizagem dos alunos de acordo com o projecto cultural, com o contexto político, administrativo e institucional, pelo contexto onde este se desenvolve, pelas ideias e valores que contornam esse mesmo projecto. Nesta visão ecológica e crítica do currículo associado à ideia de projecto, valorizamos o papel dos agentes educativos numa dimensão colaboradora entre professores e alunos que simultaneamente investigam e se colocam à prova, norteados pela flexibilidade e imprevisibilidade das situações educativas.

## **2.3 – Contextos de Decisão Curricular**

### **2.3.1 – A Escola Enquanto Organização**

A escola ocupa um lugar central na política curricular. Já não é entendida como instituição dependente da administração central, mas sim como organização de mudança, no sentido da sua melhoria. Na opinião de Varela (2000) deve incluir os educadores que têm de a implementar, pois nesta concepção de currículo situa o contexto de decisão curricular na instituição educativa e nos seus educadores, no sentido que estes exercem as suas práticas educativas com o objectivo de melhorar a aprendizagem das crianças. Esta concepção, que conheceu alguns percursos como Stenhouse (1984), Gimeno (1988), Kemmis (1988), Grundy (1987), citados por Pacheco e

Paraskesva (2000), assenta na terminologia de Schwab (1974) que identifica quatro instâncias neste processo deliberativo:

- “os conteúdos definidos por um conjunto de saberes ligados à estrutura das disciplinas
- os alunos
- os professores como construtores de currículo
- ao contexto ou seja ambiente organizativo da escola, de forma a tornar-se numa “escola que aprende”

Neste contexto, a escola é percebida como local de “reestruturação e autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (Bolívar 2000:157). Nesta linha, compete à escola a organização de espaços onde os educadores possam colaborar na planificação adequando-os à diversidade sociocultural do seu “público” no sentido de garantirem “respostas” adequadas respeitando o princípio de igualdade de oportunidades. Para Bolívar, adequação do currículo às características e necessidades das crianças e do contexto onde se encontram inseridas podem contribuir para a implicação dos professores “num compromisso por uma melhoria na qualidade educativa oferecida” (2000:159).

Corroborando Varela, sublinhamos que “o grande desafio que se coloca [aos professores] é assumirmos exactamente a responsabilidade” (2000:5) pois a estes cabe a busca de “soluções para a pluralidade de problemas que enfrenta hoje a instituição escolar” (ibid.). A Autonomia permite às escolas desenvolverem os seus projectos e gerirem de forma flexível o currículo, possibilitando uma melhor adequação face às fortes disparidades regionais no país e uma constante actualização do conhecimento sobre o que é prioritário. Neste sentido, a descentralização e a autonomia das escolas permitem que a nível local se proceda à gestão do currículo de um modo racional, para uma melhor adequação e optimização dos recursos na dinamização dos projectos, competindo aos educadores a tomada de decisões concertadas para a eficácia educativa.

A relevância concedida à escola, nesta nova concepção organizativa, permite aos professores a “reconstrução” do currículo numa perspectiva social e crítica, contribuindo para a melhoria das escolas, na medida em que se configura a vida na escola e a criação de um currículo que proporciona

experiências de vida democrática às crianças adequando as experiências de ensino-aprendizagem, às suas características. Na opinião de Santos Guerra “a verdadeira escola é aquela que assume as aprendizagens conducentes à mudança” (2000:43). Por isso, torna-se crucial criar condições de trabalho nas escolas que possibilitem a inovação e a implicação dos professores nas tomadas de decisão consideradas mais oportunas nas escolas. Fazer da escola uma “organização que aprende”, é permitir no quadro da sua autonomia que a comunidade participe de forma criativa e flexível no contexto social onde a escola se encontra inserida e que reflita sobre as virtualidades ou desencontros da organização escolar.

Na opinião de Bolívar, a maior autonomia pode incrementar “a profissionalidade dos Educadores e o seu compromisso com a melhoria mediante formas comunitárias de participação e colaboração na escola” (2000:163). Esta concepção Pós Moderna que configura a escola como comunidade onde se partilham relações efectivas, crenças e valores contribui simultaneamente para a resolução dos problemas e para a coesão e solidariedade na realização trabalho docente. Segundo Gairin (1999 cit. Guerra), trata-se de se “percepcionar a escola como uma comunidade de aprendizagem” (2000:36) configurada numa unidade de acção que inevitavelmente produz os seus efeitos nos alunos, e que segundo Leite “promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (2000:3).

Esta concepção democrática da escola constitui, na linha de Apple e Beane (1997), uma comunidade de aprendizagem onde todos “ensinam e todos aprendem”. No entanto, cada escola é única, pois para além do contexto sócio histórico é ainda marcada pela forma particular como são vividos e solucionados os problemas. Bolívar (2000) citando Hopkins (1994) refere que a visão comum sobre os ideais da escola partilhados pelos membros da mesma instituição confere-lhe uma determinada identidade, desde que se criem as “condições internas” que proporcionam a mudança. Fazer da escola uma comunidade de educadores e alunos, numa relação colaborativa e de compromisso implica no dizer de Bolívar “a mudança nos modos de fazer e ensinar” (2000:168). Este processo de mudança situa-se na própria escola e nela defende-se o protagonismo de todos os envolvidos no sentido de uma

comunidade crítica de aprendizagem onde todos participam, decidem e se comprometem no projecto de mudança da escola. Para a mudança da escola é necessário efectivamente mudar a mentalidade dos educadores, nas instituições educativas, nas suas práticas e na qualidade das suas relações interpessoais, associando-se à ideia de “escolas inteligentes” e “organizações que aprendem e que continuamente se transformam”, no dizer de Leite (2000:1).

Tal como o estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001, entendemos o currículo como “um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” adequando-se no projecto curricular de escola e posteriormente em contexto turma/grupo “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da contextualização e integração de saberes.

### **2.3.2 – O Educador como “Construtor” de Currículo**

Os educadores de infância, ao constituírem-se como corpo profissionalizado na pedagogia e no conhecimento das crianças em idade pré-escolar, desempenham um papel fundamental na construção do currículo ou no dizer de Vasconcelos (2000), na sua “co-construção” pois independentemente da diversidade de práticas e modelos curriculares, a prática educativa pressupõe uma certa intencionalidade, sendo esta expressa na planificação, no registo e avaliação das crianças. A adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é um factor de autonomia e possibilita ao educador a “construção” e planificação de acordo com o contexto local, proporcionando à criança experiências variadas que acompanham o seu desenvolvimento.

Com a definição dos objectivos da educação de infância e com a publicação das Orientações Curriculares (despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho), que regulamenta o princípio de tutela pedagógica única para os educadores de infância dos estabelecimentos público e privado, estabelece-se um guia para educadores, pais e comunidade em geral, face às experiências e saberes que se tornam relevantes para as crianças que frequentam os diversos Jardins-de-infância. Cabe pois ao educador “construir” o currículo com base no conhecimento e nas características das crianças, nos seus desejos e

interesses, atendendo aos seus contextos familiares e comunidade em geral. Vasconcelos, citando Roldão (1995), refere que o educador ao estruturar o seu trabalho deverá “envolver todo um conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar” (2000:38).

Com efeito, nesta elaboração o educador deverá ter em conta o projecto educativo de escola ou de agrupamento e as directrizes das orientações curriculares contextualizando-a de acordo com as características das crianças e do meio familiar. Neste sentido, o educador deverá formalizar, no projecto curricular para o seu grupo de crianças, as competências e os conteúdos adequados de acordo com as diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos e as modalidades de integração a desenvolver.

Embora a política educativa defina as orientações globais e os instrumentos que constituem o “desenho” curricular, cabe ao Jardim-de-infância reajustar e reconstruir essas orientações, de acordo com as decisões dos educadores e das crianças, numa concepção descentralizada do currículo, competindo aos educadores as opções curriculares sobre o contexto e o conteúdo e considerando, na perspectiva de Grundy (1987) citado por Pacheco, os “alunos como sujeitos da aprendizagem” (2000:112). Vasconcelos citando Bruner (1990) sublinha que neste processo devemos contemplar “os procedimentos que partem de uma partilha mútua de assunções e crenças sobre o mundo, o que devemos fazer e de como deve evoluir a comunicação” (1997:19), devendo estas acções serem significativas para as crianças e contemplá-las na tomada de decisões curriculares para não reduzir o seu papel “às estratégias do pobre”<sup>17</sup>. Como refere Vasconcelos secundando Roggoff (1990) nesta interacção partilham-se “intercâmbios emocionais, sociais e cognitivos” (1997:36). Por isso, o educador deve “construir pontes entre o que as crianças já sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução dos problemas” (*ibid.*).

---

<sup>17</sup> Expressão utilizada por Perrenoud (1995) cit. Pacheco 2000:113)

Na esteira de Rui Grácio (1973, cit. Fernandes) também acreditamos que os educadores "desempenham um papel importante como agente de mudança" que perspectivam "caminhos de possibilidades" (2001:1) na democratização da escola. Tal como defende Vasconcelos, o professor "aprenderá a compreender melhor as possibilidades transformadoras e emancipatória da experiência e do conhecimento" (1997:19) respondendo ao desafio de mudança. A colegialidade e a parceria necessária entre os educadores na construção da "escola" implicam um compromisso constante na valorização das pessoas, assumindo-se também como "investigadores colaborativos" na identificação dos problemas e na procura de soluções o que permite a renovação profissional.

A tarefa do educador deverá ser iniciada pela preparação do ambiente de trabalho como forma de permitir um enquadramento das situações de aprendizagem e uma intencionalidade na preparação das actividades.

Contudo e para que a vida das crianças se torne verdadeiramente significativa, o educador deverá proporcionar um enriquecimento constante das actividades diárias levando-as a questionarem no sentido de um estímulo intelectual e social. No entanto, o educador deverá estar imbuído de um espírito democrático, implicando os pais e a comunidade na construção de uma "escola" organizada em torno de princípios sociais e pedagógicos. Só conquistando o verdadeiro significado democrático é que estes profissionais poderão proporcionar experiências de aprendizagem que valorizam e respeitam a dignidade humana. O registo e a avaliação tornam-se assim instrumentos fundamentais para o educador reflectir e ajudar a sua intervenção.

Tomando como referência Saturnino de La Torre (1997), o educador deverá ser ainda um investigador na sala de aula, sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Neste processo de investigação sistemática, o educador poderá melhorar a sua acção, reflectindo sobre a sua prática e desenvolver a sua própria profissionalidade. Para isso, o educador deverá tornar-se num intelectual crítico para que o seu discurso e a sua prática façam "a inclusão dos excluídos e a construção de uma sociedade mais justa e participada" (Fernandes, 2001:3). Com efeito, compete aos educadores tornarem-se profissionais reflexivos, compreendendo os contextos onde se situam e

adoptando práticas facilitadoras do desenvolvimento autónomo, emancipatório e crítico daqueles que ensinam<sup>18</sup>.

## **2.4 - Antecedentes Históricos da Educação de Infância em Portugal**

Foram vários os autores que se debruçaram sobre uma perspectiva histórica da Educação de Infância em Portugal. Não foi nossa intenção fazer de novo um estudo sobre esta perspectiva mas, apoiando-nos nesses autores, procedermos a um enquadramento político-educativo dos períodos que marcaram inevitavelmente a Educação de Infância, fruto de uma conjectura histórico/política de âmbito nacional e internacional. Procedemos à revisão de alguns trabalhos académicos na área da Educação de Infância nomeadamente Dias (2001) e Craveiro (1997). Ao nível legislativo socorremo-nos das publicações de Vilarinho (2000) e Cardona (1997). As linhas conceptuais e organizacionais da Educação de Infância foram recolhidas pela análise das obras de Gomes (1986), Lisboa (1945), Leandro (1977), Magalhães (1997), Formosinho e Sarmiento (2000) e Bairrão e Vasconcelos (1997).

Neste sentido e por considerarmos significativo os momentos de expansão deste sector educativo, ilustramos estes momentos, que marcaram ideologicamente os contextos políticos, em 5 quadros com o título de “Um Olhar no Tempo sobre a Educação de Infância” (Anexo 1) onde se apela para o aparecimento e/ou extinção deste sector educativo, os princípios que nortearam essa política bem como os aspectos relativos à formação inicial dos educadores de infância.

### **Monarquia Constitucional (1834-1909)**

Pela análise do Quadro I (Anexo 1), podemos verificar que a Educação de Infância em Portugal foi marcada inicialmente por uma componente assistencial e mais tarde norteadada por uma componente educativa, com a utilização de material e exercícios Froebelianos.

---

<sup>18</sup> Carlinda Leite (1997:56) na sua tese sobre “As Palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Currículo e no Sistema Educativo Português”, refere que se torna necessário aos educadores não apenas acumular experiências práticas, mas sim desenvolver atitudes que questionem essas práticas, bem como uma disponibilidade mental para se questionarem a si próprios e às estruturas, quer ainda para triangularem os seus pontos de vista.



Assim, reconhecemos a influência de Rousseau (1712-1778) na defesa dos princípios basilares de Educação Nova, como:

- a necessidade do educador conhecer a criança;
- a importância de se ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade;
- a valorização da criança enquanto tal;
- a defesa de uma educação natural, sublinhando o valor da experiência com os factos e fenómenos da natureza como único meio de educar.

Segundo Gomes, assiste-se ainda a uma preocupação neste sector educativo, devido às influências Europeias e às elites intelectuais no intuito de suprimir “as condições educativas da família e favorecer o desenvolvimento físico da criança e inculcar-lhe bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-la” (1986:21). Embora o número de Jardins de Infância não seja significativo neste período, estes modelam um tipo de escola infantil portuguesa, com o objectivo de instituir jardins escolas para crianças dos 7 anos norteados por um espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, com a publicação da Cartilha Maternal (1876).

Ao nível da formação do pessoal docente assistimos a deslocamentos destes ao estrangeiro para contactarem com o sistema Froebel<sup>19</sup>, que conduziram posteriormente à criação das Escolas Normais no Porto, para administração de lições teóricas.

### **1.ª República (1910-1926)**

A implantação da República, como podemos ver no Quadro 2 (Anexo 1) traduziu-se numa reivindicação face a um País economicamente em crise e norteado por uma conflitualidade social, com elevada taxa de analfabetismo. Com efeito, a reforma do Sistema Educativo, visava uma nova organização do ensino primário em 3 graus (infantil, médio e o superior). Como refere Gomes, o programa da escola-infantil lançado em 1911 tinha como objectivo “a educação e o desenvolvimento dos 4 aos 7 anos de idade” (1986:76), apoiando

---

<sup>19</sup> Froebel (1782-1852) criou o “Kindergarten” para concretizar a ideia da “educação da primeira infância”. Em 1840 dá à sua instituição o nome de “Kindergarten” cujo conceito subjacente era que as crianças, como plantas e embriões do homem do amanhã devem ser tratados de harmonia com Deus com a natureza e com elas mesmas.

e preparando as crianças para a escola primária. Segundo o autor, a quase inexistência de escolas infantis, levou a que “junto das escolas de ensino primário geral, se criassem classes preparatórias daquele ensino destinadas exclusivamente a crianças de 6 a 7 anos, correspondendo esta classe à 3.<sup>a</sup> secção das escolas infantis” (ibid).

Apesar da vasta legislação publicada no período da 1.<sup>a</sup> República foram pouco significativas as conquistas conseguidas ao nível da Educação de Infância, devido à sua curta duração e ainda devido às constantes crises económicas e políticas nomeadamente a entrada de Portugal na I Grande Guerra. No entanto, foram criados 12 novos Jardins-de-infância.

A nível formativo evidenciamos a abertura das Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra para a formação dos professores do ensino primário e dos professores das escolas infantis. A carência de docentes para as actividades do ensino infantil possibilitou que fossem contratados e/ou disponibilizados professores primários nacionais ou estrangeiros “com bom e efectivo serviço”<sup>20</sup>.

Quanto à organização material assistimos à recomendação dos materiais Froebelianos e ao método Montessori. Para Gomes, o ensino das diferentes noções deverá ser feito utilizando “representações gráficas, com apoio de material froebeliano e através de exercícios adequados à escola infantil” (1986:39).

### **Estado Novo (1926-1974)**

A leitura do Quadro 3 (Anexo 1) permite-nos constatar uma desresponsabilização do Estado ao nível da política educativa devido à adopção de medidas economicistas. Neste sentido, podemos constatar a extinção da Educação de Infância sendo substituída pela “Obras das Mães pela Educação Nacional”, a redução da escolaridade obrigatória de quatro para três anos, bem como a redução das habilitações de acesso aos cursos.

Com efeito, o ensino passa a ser norteado pelos princípios da religião católica, defendendo o nacionalismo através da trilogia “Deus, Pátria e

---

<sup>20</sup> Vasconcelos (1997:8) refere que devido a um crescente interesse pela educação pré-escolar, professores do ensino primário do Porto foram mandados para o estrangeiro (Suíça,...), pois as escolas oficiais apenas se destinavam a formação de professores do ensino primário.

Família". Segundo Gomes, compete à família o encargo da Educação de Infância e ao "estado incumbe estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa Pré-Escolar, e (...) estabelecer a fiscalização desta" (1986:95). Às mães compete-lhes a responsabilidade na educação dos filhos transmitindo-lhes os valores católicos de "obediência, resignação e caridade" (Cardona 1997:48).

A formação dos professores é realizada pelas Escolas do Magistério Primário e o curso do Magistério Infantil torna-se um complemento do curso elementar. Surge ainda neste período a criação de escolas de educadores de infância de cariz religioso.

Este retrocesso ao nível educativo foi ainda reforçado pelas influências da II Guerra Mundial (apesar de Portugal não ter participado directamente) pondo em evidência uma preocupação com o desenvolvimento económico e com a falta de pessoal especializado. O "Projecto Regional do Mediterrâneo"<sup>21</sup> possibilitou a preparação de um conjunto de reformas ao nível do sistema educativo, que teve a sua concretização com a Reforma Veiga Simão, Lei n.º 5/73 de 25 de Julho.

Foram criados nos anos de 1973/1974 os serviços dependentes do Ministério da Educação como a Direcção Geral do Ensino Básico e o Departamento da Educação Pré-Escolar este último responsável pela organização e funcionamento dos estabelecimentos público da educação pré-escolar, pessoal docente e orientação pré-escolar.

O Projecto IV do Plano de Fomento desempenhou um papel fundamental na necessidade de generalizar a educação pré-escolar, na abertura e equipamento de 1200 salas de Jardins-de-infância. Para Cardona (1997), a Educação de Infância enquadra-se numa perspectiva compensatória superando por um lado as dificuldades de ordem familiar, com a entrada da mulher no campo profissional e por outro como resposta às necessidades sociais das crianças.

---

<sup>21</sup> Cardona (1997:54) referindo-se a Stoer (1986) sublinha que nos anos 50 o Ministro Leite Pinto pediu à OCDE, um estudo sobre o sistema educativo português que teve como consequência a sua integração neste Projecto. Entre outros objectivos pretendeu-se realizar "um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta ao sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia". Este projecto significou o início de um processo de mudança que atingiu o seu auge nos anos 70, com a reforma veiga Simão.

## **A Democracia (a partir de 1974)**

A revolução de Abril trouxe significativas mudanças ao nível económico e social no nosso país. A nível da Educação de Infância assiste-se à organização das comunidades de acordo com os seus recursos para a implementação de novas instituições para o atendimento das crianças. Para Bairrão e Vasconcelos este período foi caracterizado pela “cidadania posta em acto” (1997:11), tendo surgido em muitos locais de Portugal por iniciativas partidárias e de comissões de moradores, com vista “à guarda e atendimento das crianças” (ibid:12).

Pela Leitura do Quadro 4 (Anexo 1) podemos constatar como foi significativo o Projecto IV do Plano de Fomento com vista à generalização da Educação Pré-Escolar, cujo objectivo seria dar iguais oportunidades às crianças dos diferentes estratos sociais. Com efeito, estas medidas tiveram reflexos na necessidade de se abrirem e de se equiparem novos Jardins-de-infância e de se prepararem “jardineiras” para estes. Segundo Gomes, entidades como o “MEIC, o MAS, os Governos Cívicos, as Câmaras Municipais, a Obra das Mães, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Caritas, certos departamentos estatais sobretudo dependentes do MEIC e do MAS” (1986:125), tentaram a solução para o problema da educação e protecção das crianças.

Havia um maior número de instituições existentes dos Ministérios dos Assuntos Sociais e representantes dos Sindicatos no entanto a perspectiva soció-educativa dos Jardins-de-infância correspondia a um esforço para apoiar os pais durante os períodos de trabalho. Foi então criado o sistema público de Educação Pré-Escolar em 1977, com uma missão compensatória tendo-se criado, segundo Gomes, “um ano preliminar” (1986:161) nas escolas primárias, para as crianças de 5 anos, com o objectivo de as preparar para a escolaridade obrigatória, diminuindo as taxas de insucesso escolar.

A publicação dos Estatutos dos Jardins-de-infância em 1979, veio legitimar este sector educativo segundo a sua especificidade numa perspectiva democrática e integrada nos diferentes contextos onde se inserem os Jardins-de-infância. Ao nível da orientação educativa e pedagógica dos educadores de infância sublinhamos, a importância do DEPE com a publicação de vários textos de carácter geral (ME, 1978; ME/DGEB, 1982) e ainda outros de

carácter mais específico (ME/DGEB, 1984, 1986, ME/DEB/NEP 1992,1994). A preocupação com a Educação Pré-Escolar conduziu à publicação de normas para o seu funcionamento e a alteração do processo de formação de professores e de educadores.

Reconhecemos a importância do ano de 1986 com a publicação dos Normativos para os educadores da rede pública do Ministério da Educação no sentido de regulamentar a Educação Pré-Escolar face à disparidade de soluções encontradas perante os mesmos problemas. Sublinhamos ainda neste mesmo ano, a apresentação da Lei de Bases do Sistema Educativo, embora na opinião de Formosinho (1997) não tenha trazido alterações da situação a este nível educativo.

Assistimos a medidas para combater o insucesso escolar, com a aprovação do programa PIPSE (1989) alargando a rede pública em zonas de intervenção prioritária<sup>22</sup> e cumprindo as finalidades apresentadas pelo projecto de reforma<sup>23</sup>, bem como a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua, para apoio dos docentes ao nível formativo.

Para Lopes da Silva (2004), o contexto político do VI Governo Constitucional marcou inevitavelmente a Educação Pré-Escolar, ao ter como prioridade educativa, a expansão da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)<sup>24</sup>, definindo-se o conceito de rede pública e privada, deste nível educativo, comprometendo-se o estado em assegurar, gradualmente, a gratuitidade da componente educativa, bem como a publicação das Orientações Curriculares em 1997. Como é sublinhado no Relatório da CNE e, segundo Formosinho (1997), a tutela pedagógica única é o “instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação Pré-Escolar

---

<sup>22</sup> Nesta fase a educação pré-escolar é vista como forma de prevenir o insucesso escolar no ensino básico. Neste sentido e a partir de Fevereiro de 1989 foram disseminados pelo país pólos de itinerância sobretudo em zonas rurais e em zonas desfavorecidas populacionalmente.

<sup>23</sup> Formosinho (1997:22) refere que “na década de 90 havia várias redes de instituições de atendimento à criança- estatais, autárquicas e privadas dependentes do Ministério da educação estatais, privadas solidárias e privadas lucrativas dependentes do Ministério do Emprego e Segurança Social e ainda pertencentes a outros Ministérios”.

<sup>24</sup> É de referir que a Lei- Quadro (Lei 5/97) consagra uma articulação de esforços entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade, numa perspectiva de Educação ao longo da Vida, em que a educação pré-escolar surge como a primeira etapa da Educação Básica e onde se consagra a articulação com o 1.º Ciclo, numa perspectiva de sequencialidade educativa. Nesta Lei são ainda valorizados os efeitos positivos no sucesso educativo das crianças e na promoção da igualdade de oportunidades consagrando a integração das funções educativas e de apoio às famílias.

concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social e implica a criação de regras comuns a todos os contextos de educação Pré-Escolar” (2003:62).

Com efeito, surgem neste período, algumas respostas alternativas que complementam o trabalho desenvolvido nos Jardins-de-infância, como seja a abertura de cantinas, sistemas de transportes, centros de jogo e ainda o sistema de educação itinerante. Como refere Formosinho foi necessário “aproveitar esta conjuntura, em que coincidem a vontade política do governo, o empenhamento da comunidade profissional envolvida e alguma atenção da opinião pública e dos meios de comunicação social, para montar um sistema de educação pré-escolar que sustente um atendimento de qualidade às crianças e às suas famílias” (1997:23). Este melhor desempenho e serviços, relativamente à educação baseada numa cultura de responsabilidade da comunidade educativa, favorecem uma dimensão local das políticas educativas. Neste sentido, e tendo como referência as Orientações Curriculares, importa-nos perceber como é interpretado por estes profissionais o documento orientador das suas práticas educativas.

Então, e pela análise do Quadro 5 (Anexo 1), verificamos que as Orientações Curriculares se tornaram um marco na orientação da prática pedagógica dos educadores assegurando os princípios de qualidade para este nível educativo.

A descentralização dos serviços do Ministério da Educação, que levou à criação das Direcções Regionais de Educação, possibilitou a coordenação administrativa e pedagógica de todos os profissionais de educação, tendo sido uma das razões pelos quais os educadores de infância deixam de ter acompanhamento, apoio e formação da DEPE. Surge então uma maior centralização e integração no mesmo serviço, de todos os níveis de ensino.

Actualmente, com a integração dos Jardins-de-infância em Agrupamentos Educativos, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115 A/98 Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, uma nova realidade se depara ao nível da Educação de Infância, pois “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público

de educação”. Resta-nos pois, face a esta realidade, verificar como se depara para estas educadoras o entendimento das orientações curriculares visto que foram vários os campos onde se fizeram sentir estas alterações:

- a um nível macro quando nos referimos à actuação legislativa, ao nível central e regional, com a expansão da rede pré-escolar, publicação das Orientações Curriculares e alteração da formação inicial e contínua;
- a um nível meso quando verificarmos alterações nos contextos organizacionais onde se inserem os jardins de infância<sup>25</sup>;
- ao nível micro, quando nos referimos à actividade na sala devido a novas directrizes apresentadas pelas Orientações Curriculares, com reflexos no ambiente, planificação, observação e avaliação.

## **2.5 - Um Olhar no Tempo sobre os Documentos Orientadores da Prática Educativa na Educação de Infância**

“Competência, segundo Perrenoud, pode definir-se como o “saber em uso”, que se opõe ao saber inerte. (...) exhibir competência de pensar cientificamente requer ter estudado o mundo de conhecimentos das diferentes ciências, mas de forma significativa, articuladas com a análise da realidade e com situações novas. (...) significa ainda que o “uso não se reduz” a acções práticas, mas à mobilização inteligente para compreender e apreciar”.

Roldão (2002)

Os antecedentes históricos da Educação de Infância em Portugal possibilitaram-nos a compreensão do contexto sociocultural que ditaram a publicação legislativa e as suas linhas de orientação. De igual modo pretendemos uma análise mais cuidada dos documentos orientadores e/ou programas pré-escolares que nortearam a prática educativa dos educadores de infância, por considerarmos relevante para este estudo uma pesquisa que nos informasse como tinham evoluído, ao longo do tempo, os documentos orientadores das práticas educativas dos educadores de infância e porque não encontramos na bibliografia portuguesa, nenhum documento específico sobre o assunto.

Para esta análise atendemos ao papel e concepção de criança implícita nas tomadas de posição da política educativa e determinado pelo contexto

---

<sup>25</sup> A generalidade dos jardins de infância é constituída apenas por um educador, aspecto que traduz problemas ao nível organizacional e pedagógico, e ainda dificuldade no intercâmbio de conhecimentos, partilha de experiências e o trabalho em equipa.

sociocultural, pois como refere Cardona, citando Bernard Charlot (1977), “a imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projectam na criança, uma criança que procura identificar-se com o modelo criado por esta projecção” (1997:85).

Com efeito, procuramos perceber como os documentos traduzem o olhar da época e o entendimento sobre a sociedade. Para uma maior coerência, tal como anteriormente, consideramos os quatro grandes períodos que marcaram significativamente a evolução histórica portuguesa. Para uma melhor visualização e caracterização destes documentos elaboramos uma grelha a partir da estrutura das Orientações Curriculares e procedemos à análise destes documentos como é ilustrado pelo Quadro II. Nesta análise não poderíamos ficar indiferentes perante as perspectivas curriculares apresentadas neste capítulo.

### **O Período da Monarquia (1834-1909)**

A análise do Quadro II leva-nos a constatar que a Educação de Infância, com função educativa, surge por volta de 1870, com a publicação da Cartilha Maternal, ou método João de Deus constituindo um plano de 25 lições para a alfabetização das crianças. Neste sentido, parece-nos que o documento se insere numa perspectiva tecnicista devido à sua preocupação com a escolaridade, organizando o documento na vertente “Leitura, Escrita e Contas”. Para Cardona, o objectivo deste método funda-se na “língua viva apresentando o tipo mais frequente do abecedário, por partes, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem (...) de modo a que o principiante se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animadas de palavras inteligíveis” (1997:27). Este método baseia-se num modelo regulamentado e controlado pela administração central que define todas as etapas no processo de desenvolvimento curricular, fazendo da escola um instrumento de reprodução social e cultural, pois tudo fica prescrito pelo estado.

Como refere a mesma autora, José Augusto Coelho publica em 1893, um programa para as crianças dos 4 aos 8 anos, cujas linhas de orientação se aproximam das ideias de Froebel, “as lições das coisas”, tendo como objectivo desenvolver a dimensão social da criança ao nível “físico, intelectual e tecnologicamente” (1997:29), para que esta se desprenda do meio simples e



individualista da família para realizar, no seio dos seus companheiros, a dimensão social. Com efeito, parece-nos induzir uma perspectiva prática, pois a sua linguagem encontra-se norteadada por uma vertente humanista na medida em que se preocupa com a dimensão social das crianças tendo como princípio “desenvolver a dimensão social”. Apresenta-se organizado segundo as áreas de desenvolvimento “psicomotor, emocional, intelectual, social, estético”. É referido neste programa “os objectos das diferentes noções e as operações técnicas” que as crianças deveriam assimilar na escola infantil e que devem traduzir uma experiência agradável para a criança, embora se definam orientações de preparação para as tarefas da escola primária<sup>26</sup>.

Cardona refere que em 1896 surge o primeiro programa oficial das escolas infantis, como forma de responder às carências sociais das crianças cujo princípio “visa suprir as condições educativas do meio doméstico; favorecer o desenvolvimento físico das crianças; inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las” (1997:30). Este programa, com influência Froebeliana, pretendia mais do que a instrução, o desenvolvimento natural das crianças, tendo como objectivos o

“desenvolvimento físico e social da criança ao nível dos cuidados de aseo, saúde, respeito, bem-estar da criança na escola, exercícios de linguagem, lições sobre os objectos, contos, narrações apropriadas à inteligência das crianças e que sirvam quanto possível, à sua educação intelectual e moral, exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos (...) exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimento das crianças” (*ibid.*),

sendo a maior parte do tempo ocupada com a recreação. Esta preocupação com as características sociológicas levam-nos a conceber o documento numa perspectiva prática competindo ao educador, como refere B. Charlot (1977) cit. Cardona “estimular o relacionamento dos indivíduos com a natureza” (1997:31).

Segundo Cardona (1997), o programa apresentado por José Augusto Coelho em 1902, visa o desenvolvimento intelectual e tecnológico da criança e ainda a preparação para a entrada na escola primária, pelo que nos leva a

---

<sup>26</sup> Por este facto Vasconcelos (1997:8) refere que José Augusto Coelho foi considerado um dos pedagogos modernos tendo sido autor de uma extensa bibliografia sobre o ensino e a educação.

considerar que se insere numa perspectiva tecnicista. Norteado por uma concepção científica de âmbito pedagógico, encontra-se organizado em Educação Física, Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Tecnológica. Para além das actividades mencionadas no programa de 1896, este incorpora ainda “narrações que contenham noções elementares de História Natural, Higiene e Geografia (...) elementos de Desenho, Leitura e Escrita” (Cardona, 1997:30).

Nesta linha, o currículo não surge apenas circunscrito aos conteúdos e programas das várias disciplinas, mas compreende também uma especificação das actividades de ensino e aprendizagem. Com efeito, o entendimento do currículo surge como processo de produção estimulando a operacionalização de objectivos de aprendizagem e servindo de guias orientadores de todo o processo instrutivo. É um currículo configurado numa concepção tecnológica, na medida em que se prescreve tudo o que deve ser ensinado, bem como, deve ser orientado e avaliado.

### **O Período da Primeira República (1910-1926)**

Cardona (1997), refere que o período da 1.<sup>a</sup> República (1910-1931) corresponde a nova forma de conceber a educação infantil, pois ela não é apenas vista como um modelo de instrução e preparação para a escolaridade, como no período anterior, mas também como uma forma inovadora de valorizar a especificidade da criança tendo em conta as suas características psicológicas. Fortemente influenciado por Froebel e Montessori, o programa de 1911, assenta na realização de exercícios de “educação sensorial”, aquisição de “hábitos de higiene” e “métodos de trabalho” norteados em “harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso”, tendo em vista o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças. Entendemos que este documento pode ser inserido numa perspectiva tecnicista pois, como refere Cardona, o programa tem como objectivo “dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (1997:36) apresentando-se “aprendizagens do tipo escolar” para as crianças mais velhas, uma preocupação com a educação dos sentidos e ainda um cuidado com a “ginástica do raciocínio”. O programa refere ainda o material específico para a

educação infantil que, além do material froebeliano, faz apelo a colecções de imagens de plantas, de animais, colecção de jogos, de minerais, a utilização de barro ou plasticina, pesos e medidas e ainda utensílios de jardinagem.

“Os objectivos da educação infantil na I República (art.º 1) são:

- a) desenvolver o robustecimento físico da criança
- b) a educação dos órgãos dos sentidos
- c) o desenvolvimento da habilidade manual
- d) a educação e o aperfeiçoamento dos órgãos da fala
- e) o desenvolvimento dos sentimentos morais: o sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral, o sentimento do dever e a consciência do direito
- f) o desenvolvimento da inteligência
- g) o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, dando às crianças ideias úteis, justas, exactas, de tudo o que, sem constrangimento, elas possam compreender, conservar como auxiliar e preparatório para entrar na escola primária” (*ibid.*).

### **O Período do Estado Novo (1926-1974)**

Este período foi fortemente marcado pelo retrocesso. Ao nível da Educação de Infância, esta é substituída pela “Obra das Mães pela Educação Nacional” em 1936 sendo esta Obra a principal responsável pela educação infantil e pré-escolar, em complemento da acção familiar e tem como finalidade orientar as mães através das ideias proclamadas pelo regime. No entanto, Maria Irene Lisboa apresenta em 1931 uma proposta de “Bases de Orientação para um Programa da Escola Infantil”<sup>27</sup>, esboçando um currículo para a escola infantil, com elevado rigor científico “bebendo das ideias do Movimento da Escola Nova Europeia, [e] se inscrevia no melhor da cultura portuguesa de então” (Bairrão & Vasconcelos, 1997:10). Irene Lisboa faz ainda apelo ao modo como deve estar organizado o ambiente educativo ao nível dos espaços,

---

<sup>27</sup> Irene Lisboa, foi professora do ensino primário, especializada em educação infantil, membro do Movimento “Seara Nova”, divulgou entre nós o pensamento de Montessori, Decroly e Dewey.

tempo, material e o modo de proporcionar às crianças momentos de jogo livre e orientado, de acordo com os seus interesses.

Para Cardona (1997:45), este documento rompe com a mentalidade da época pois considera que o ensino infantil não se deve preocupar com as “utilidades futuras mas com os interesses presentes”, partindo dos factos e experiências da vida quotidiana. Por isso, acreditamos que o documento se enquadra na perspectiva prática na medida em que a acção tem em conta os interesses das crianças para orientação das actividades educativas.

Em 1973, o Ministério das Corporações e Previdência Social, em articulação com o Ministério da Saúde e Assistência, publica um estudo<sup>28</sup> para que estas instituições desenvolvam actividades de acordo com as necessidades das crianças, “em ligação com o meio” familiar. Apesar de se valorizar a preparação das crianças para a escolaridade obrigatória, estas instituições continuam a valorizar a função social. Como refere Cardona, a “educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. É igualmente valorizada a sua importância na detecção precoce de deficiências e inaptações das crianças” (1997:69). Neste sentido, verifica-se que os objectivos têm em conta as características psicológicas do seu desenvolvimento. Segundo a autora, as actividades a realizar com as crianças, realizar-se-ão de acordo com os interesses, necessidades e possibilidades da criança nomeadamente jogos, linguagem, ritmos, plástica, aquisições lógicas e pré-numéricas, a observação da natureza e a apreensão de princípios morais e religiosos”.

Como refere Faustino, o Ministério da Educação Nacional, em Julho de 1973, através do seu Gabinete de Estudos e Planeamento, publica um documento intitulado “Estruturas Educativas” contendo propostas de promoção da educação Pré-Escolar, apontando-se duas razões fundamentais, que evidenciam a preocupação daquela época “de um lado, pressões de ordem social (...) de outro, um traço evolutivo nítido das ciências da educação,

---

<sup>28</sup> Lei 5/73, citada por Gomes (1986:113), é denominada por reforma de Veiga Simão, que determina o crescimento da rede da educação pré-escolar como questão prioritária, e considerando a educação infantil como parte integrante do sistema educativo.

especialmente nos domínios da psicologia e pedagogia infantis” (1999:53). Com efeito, parece-nos que poderemos inserir o documento dentro de uma perspectiva prática do currículo na medida em que a formação integral da pessoa é evidente e torna-se primordial, tendo em conta uma formação permanente.

### **O Período Democrático (a partir de 1974)**

Na opinião de Cardona (1997), o período pós 25 de Abril (1974-1978) reflecte preocupações referentes ao aspecto socioculturais da revolução valorizando-se as vivências familiares da criança e a sua integração nos conteúdos das práticas educativas.

Em 1977 é publicada a Lei n.º 5/77 determinando que compete à educação pré-escolar “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança (...) contribuir para corrigir os defeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” com orientação pedagógica flexível para uma melhor adaptação aos diferentes contextos socioculturais e zonas geográficas e funcionando em articulação com a comunidade.

Segundo Cardona (1997), é criado o “ano preliminar”, nas escolas primárias, desempenhando uma função compensatória para as crianças de cinco anos, preparando-as para a escolaridade obrigatória, face aos elevados índices de insucesso escolar. Lopes da Silva refere que neste âmbito surgem preocupações do Ministério da Educação sobre as questões do currículo da educação pré-escolar o que levou à publicação de “diferentes textos, uns de carácter mais geral (...), outros de natureza mais específica (...) para apoiar a prática dos educadores” (1997:37) e que se destinavam aos Jardins de Infância da rede pública do Ministério.

Com efeito, o documento publicado em 1977 “Educação Pré- Escolar - Guia de Trabalho”, pelo MEIC, através da DGEB, pretende orientar as práticas educativas, sobretudo dos professores do ensino primário que leccionavam o ensino infantil, devido ao reduzido número de educadores de infância. Na nota introdutória deste “Guia de trabalho” pode ler-se que este documento “servirá de suporte a um planeamento individual e flexível, de acordo com a personalidade da educadora e sempre adaptado às características dos seus

educandos" (MEIC,1977:3) pelo que foi distribuído a todos os profissionais a exercerem funções nos Jardins de Infância.

Parece-nos poder enquadrar o documento numa linha tecnicista devido ao carácter prescrito das actividades enunciadas. Por este motivo Cardona (1997), refere que estes guias de trabalho foram criticados pelos educadores de infância, por se apresentarem como um programa único de actividades, não tendo um carácter flexível e adaptável aos diferentes contextos. O documento apresenta-se organizado em objectivos, fundamentos psicológicos e implicações pedagógicas, atitude do educador e ainda sugestões de actividades. Os objectivos são definidos nos domínios, Afectivo-Social, Psicomotor, Linguístico, Perceptivo-Cognitivo. Relativamente à atitude do educador, para além de mencionar o seu papel junto das crianças, é referido o seu desempenho profissional na organização do ambiente (espaço e tempo) do jardim infantil, junto dos pais, com a equipa docente, junto de outros profissionais que trabalham com a criança e ainda com a comunidade local. São ainda sugeridas actividades no âmbito de, Linguagem, Expressão Plástica, Expressão através do Movimento, Expressão Dramática, Expressão Musical, Matemática e Brincadeiras Livres. Como é sublinhado na parte introdutória do documento, este não deve ser entendido como "obra completa e definitiva" mas procurar o ajustamento do seu conteúdo tendo como garantia "o dinamismo dos educadores que nela intervirem alicerçado numa sólida cultura psicopedagógica" (MEIC,1977:4).

Na mesma linha tecnicista parece-nos enquadrar o documento publicado em 1978, pelo Ministério da Educação e Investigação Científica, o documento "Pré- Primária - Guia de Actividades", elaborado pela Inspeção Geral do Ensino Particular devido à constatação da existência de classes pré-primárias e de Educação Infantil. Face à inexistência de um currículo programático que articule estas duas classes, considerou-se necessário o "reconhecimento da classe pré-primária e criando uma área própria de actuação, procurando uma sequência normal da educação Infantil e da propedêutica necessária e salutar do ensino primário" (MEIC, 1978:2/3), evitando a desmotivação das crianças. Por isso, este "Guia de Actividades" organizado nas áreas da Linguagem, Matemática, Expressão Plástica e Movimento Música e Drama, apresenta 11

Unidades Didácticas enunciando os objectivos gerais, as actividades propostas e sugestões.

O Estatuto dos Jardins de Infância, publicado em 1979 (Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro), estabelece para além das normas e regras de funcionamento destas instituições, as finalidades e objectivos inovadores nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades.

Como refere Reis (1991), o documento apresenta uma concepção compensatória na medida em que confere às instituições pré-escolares o papel de instrumento compensatório que alicercem e sustentem uma carreira escolar bem sucedida<sup>29</sup>. Estes estatutos (1979) dão uma grande autonomia aos educadores de infância na medida em que em cada jardim de infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo. Neste sentido, o documento (1979) marca a especificidade da Educação de Infância relativamente aos outros níveis de ensino, mencionando que “as actividades dos jardins de infância, centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança individualmente ou em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais”, pelo que poderemos enquadrar numa perspectiva prática. Quanto à gestão institucional e pedagógica parece-nos enquadrar-se numa perspectiva critica na medida que apela ao trabalho em equipa através da constituição do Conselho Consultivo com a articulação do Jardim de Infância, famílias e autarquias.

Pode ler-se no artigo 2.º deste documento, que os objectivos fundamentais da educação pré-escolar são:

- a) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- b) Favorecer, individual e colectivamente as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;

---

<sup>29</sup> Gomes (1977:121) refere que a educação pré-escolar é definida pela Comissão Interministerial MEC/MAS e Sindicatos (1975) como “conjunto de acções de educação e protecção infantil quer visam a promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória, no meio familiar e/ou institucional”.

- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
- e) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- g) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
- h) Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização;

Pela análise do Quadro II podemos verificar que os anos oitenta constituíram um período riquíssimo ao nível da publicação de documentos para orientação educativa dos educadores de infância da rede pública. Estes documentos publicados pelo MEU/DEPE poderão ser enquadrados numa perspectiva prática, pois as temáticas abordadas são reveladoras do valor atribuído ao trabalho dos educadores ao nível das áreas de Expressão Verbal (1987, 1988, 1989) Expressão Plástica (1984), Expressão Dramática (1986) e Expressão Motora (1988). Para além de apoiarem os educadores, procuravam incentivar à recolha e/ou revitalização da cultura do nosso país e ainda das colónias portuguesas<sup>30</sup>.

O documento publicado em 1981/1982 pelo MEU, "Perspectivas de Educação em Jardins de Infância", pretende contribuir para estimular ou enquadrar uma reflexão pedagógica útil dos educadores de infância relativamente às suas práticas educativas reconhecendo o valor da própria experiência da criança e permitindo-lhes situarem-se melhor em relação ao seu trabalho junto das crianças e da comunidade. Na introdução deste livro, pode ler-se a Declaração sobre os Direitos das Crianças dos três aos oito anos apresentada na 12.<sup>a</sup> Sessão da Conferência dos Ministros Europeus realizada em Lisboa em Junho de 1981. Aí salienta-se o papel a desempenhar pelos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar no "desenvolvimento harmonioso

---

<sup>30</sup> Um dos aspectos do 25 de Abril resultou no regresso de comunidades portuguesas a viverem em países do ultramar, como: Angola, Moçambique,...com efeito, considerou-se pertinente a recolha de alguns aspectos culturais, como histórias, jogos, poesias e lengalengas para preservação cultural.



das crianças (...) acolhendo as crianças cujos pais trabalham fora de casa (...) [e contribuindo] por outro lado, para o seu desenvolvimento físico, intelectual e afectivo". Podem ainda permitir uma certa "adaptação natural" das crianças que sofram de qualquer handicap físico ou cultural e ainda permitir aos filhos de migrantes, que se familiarizem com as condições sociais e culturais dos países que os acolhem, antes da escolaridade obrigatória.

Esta publicação, norteadada por uma abordagem psicopedagógica e sociológica, alerta os educadores para a diversidade de culturas existentes na sociedade e refere as áreas de Expressão pelo Movimento, A Educação da Língua Materna (a escrita e a leitura), Expressão e Comunicação Corporal, Linguagem (verbal e não verbal), Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Matemática sublinhando os dados psicológicos que "convém ter presentes ao perspectivar o trabalho pedagógico com crianças da segunda infância".

No ano de 1984, é publicado pelo Ministério da Educação um documento temático, "Para uma Troca de saberes", onde são explicitados os princípios, estratégias e técnicas de expressão plástica sublinhando a importância do desenho, pintura a dedo, modelagem e pintura a pincel como formas de expressão da criança.

Em 1986 é publicado, pelo MEC/DEPE o livro "Eu era a Mãe", documento temático sobre o desenvolvimento da Expressão Dramática na criança e a importância da vivência e da experimentação de situações de "faz de conta", contribuindo para a criança se conhecer, conhecer os outros e conhecer o seu meio, na medida em que este pode ser analisado como factor de desenvolvimento, como actividade lúdica, como inter-relação com os factores culturais. São ainda referido sugestões para o trabalho do educador e modos de intervir nestes jogos. Por último, o livro apresenta aspectos da expressão dramática como seja, o projecto lúdico, o fantoche e a dramatização de histórias. Para além das grandes áreas de desenvolvimento Cognitivo, Afectivo e Psicomotor o documento menciona sugestões para a prática educativa dos educadores de infância na área da expressão dramática, apresentando-as como projecto lúdico, fantoche e a dramatização de histórias. São definidas ainda algumas das intenções que devem presidir na

concretização do projecto pedagógico, desde o modo como se pode concretizar um projecto, à sua planificação, observação e reflexão.

O ano de 1986 foi marcado ainda pela divulgação dos normativos e recomendações a contemplar no trabalho a realizar pelos educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação DEPE, apontando algumas linhas orientadoras relativamente à função administrativa, pedagógica e à organização do trabalho. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual vê a educação Pré-Escolar como a primeira etapa do ensino básico (Lei n.º 46/86) de 14/10/86<sup>31</sup> refere que a Educação de Infância é no seu aspecto formativo “complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração”. Como refere Cardona, os objectivos devem “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (1997:97), valorizando-se o desenvolvimento socio-afectivo.

No ano de 1987 é publicado uma colectânea de “Lengalengas e Poesias” pelo MEC/DEPE, que não constituindo um documento orientador das práticas educativas dos educadores de infância, torna-se recurso para as suas práticas. Tem como objectivo:

- Sensibilizar as crianças para a língua materna
- Desenvolver o imaginário e a expressão
- Despertar o interesse pela leitura e a escrita

Esta brochura, essencialmente direccionada para a área da Linguagem, pretende ser um contributo para o trabalho dos educadores na área da linguagem, através de uma recolha de lengalengas e de poesias de alguns autores portugueses.

Foram ainda publicados no ano de 1988 pelo ME/DEPE o Volume I e II de “Jogos em Jardim de Infância”. No primeiro volume apresenta-se uma colectânea de jogos individuais e em grupo que se podem realizar, quer no interior quer no exterior da sala de actividades, enquanto que o segundo volume, apresenta-se organizado em três grupos:

- jogos calmos (para serem jogados no interior da sala);

---

<sup>31</sup> Carlinda Leite refere na Revista “perspectivar n. 6” que este documento promulgou um discurso legal que legitimou os ideais de igualdade de oportunidades face à educação escolar criando a necessidade de se instituir uma escola de todos e para todos.

- grupo exterior/interior;
- de movimento (que exigem maior espaço e portanto devem ser realizados ao ar livre).

Estas duas colectâneas constituem um recurso para o currículo na medida em que procuram recolher as “tradições e regras constituindo um verdadeiro espelho social (...) podendo conhecer-se não “só o presente das sociedades mas também o passado [pois um parte significativa] do capital cultural de cada grupo étnico reside no seu património lúdico, enriquecido pelas sucessivas gerações e, ao mesmo tempo, ameaçado de adulteração e desaparecimento” (ME/DEPE, 1988:1).

O ME/DEPE publica ainda neste mesmo ano o livro “Histórias Tradicionais” que pretendem ser, como se menciona na sua introdução, uma recolha de “histórias da nossa infância (...) onde o quotidiano se mistura ao fantástico (...) e alguns contos africanos, visto que a integração nos nossos jardins de infância de crianças naturais desses países é uma preocupação actual” (ME/DEPE, 1988:3). Com efeito, este livro, para além de pretender ser um estímulo para desenvolver a capacidade de viver no imaginário e no maravilhoso e que marcam este período do desenvolvimento da criança, pretende contribuir para a reprodução de histórias que têm passado de geração em geração e que fazem parte do nosso património colectivo, tornando-se um recurso para o educador de infância na área de linguagem.

“Falar contigo” é o nome da publicação lançada pelo ME/DEPE, em 1989, e que possibilita “conhecer como funciona a língua materna e que processos ocorrem durante a sua aquisição (...) dotando o educador de um instrumento de análise que torne mais consciente e precisa a actividade educativa” (1989:5). Este documento pretende que a parte teórica tenha uma reflexão na prática e a prática enriqueça a reflexão teórica, permitindo “um, apelo às potencialidades de cada educador, para que possa actuar de forma mais esclarecida e profunda na sua relação com as crianças sempre diferentes e originais” (*ibid.*). A primeira parte do livro centra-se numa abordagem teórica fazendo apelo às características da linguagem e ao desenvolvimento psicológico da criança neste processo, bem como uma descrição fonética da língua portuguesa e numa segunda parte, ilustram-se algumas vivências

realizadas por algumas crianças e educadoras em Jardins de Infância de Lisboa.

Apesar do carácter lúdico com que se revestiam as actividades educativas destes profissionais, integrando-se nas vivências familiares e das comunidades muitos educadores, em relação à organização do seu trabalho, sentiam dificuldades e necessidade de uma definição mais explícita de linhas de orientação<sup>32</sup> (Vasconcelos, 2000).

Em 1997 e após um processo participado de consulta, o ME/NEPE publica as "Orientações Curriculares", reconhecendo a necessidade de existir uma plataforma consensual ao nível dos princípios que devem nortear os currículos para a educação Pré-Escolar e ainda como forma de garantir a sua qualidade<sup>33</sup>. Para além de conferir uma maior visibilidade à educação pré-escolar há muito desejada pelos educadores, reconhece a necessidade de existir uma plataforma consensual ao nível dos princípios que devem nortear os currículos para a educação Pré-Escolar e ainda como forma de garantir a sua qualidade.

Segundo Lopes da Silva (1996), o processo de elaboração das "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" iniciou-se em 1996/1997 com uma consulta às Direcções Regionais de Educação com as representantes da educação Pré-Escolar, 1.º ciclo do Ensino Básico, Educação Especial e ainda representantes Regionais da Inspeção-Geral da Educação a partir da qual foi elaborado um documento e discutido por várias entidades nomeadamente representantes de várias escolas de formação de educadores, do Ministério da Segurança e Solidariedade Social, dos Sindicatos, das IPSS, e

---

<sup>32</sup> O parecer de 4/94 do Conselho Nacional de Educação relatado pelo professor Doutor João Formosinho, foi um marco importante, uma vez que a partir da panorâmica sobre a realidade portuguesa e consequentemente do levantamento dos problemas no sector pré-escolar, originou uma maior atenção à educação infantil tendo aparecido legislação vária sobre esta área. A Lei-Quadro da educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) cria o ordenamento jurídico comum às diferentes redes e modalidades fundamentam a necessidade das Orientações Curriculares.

<sup>33</sup> As Orientações Curriculares foram inspiradas pelas linhas orientadoras para o currículo (NAEYC, 1991) como um "conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a prática, ou seja, destinam-se a apoiar o planeamento avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças" Lopes da Silva (1996:55), in Cadernos de Educação de Infância, Dez/96.

Misericórdias, das Confederações de Pais, etc.<sup>34</sup> Ao longo deste mesmo ano e de uma forma descentralizada, foram realizados “Círculos de Estudos”, para divulgação do documento, em apresentações públicas. A este propósito Lopes da Silva (1997:39) secundando House (1988), refere que esta perspectiva de implementação ao nível político tem, como objectivo, determinar os conflitos e consensos em torno de uma proposta educativa, fundamentando-se a sua legitimidade, pois centra-se “no estudo de práticas singulares e contextualizadas”.

Este documento fundamenta-se no princípio geral e nos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>35</sup> e constitui “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças [no sentido não de uma] preparação para a escolaridade obrigatória, mas perspectivada no sentido da educação ao longo da vida”. (ME/NEPE 1997:13/17) Neste sentido, o processo educativo deverá ser norteado por uma pedagogia organizada e estruturada, o que implica uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”. ME/NEPE (1997:18)

Assentes nas correntes actuais da psicologia e da sociologia, as Orientações Curriculares evocam a participação da família e da comunidade na vida do Jardim de Infância para que seja possível ao educador partir dessa cultura de origem e servir de “mediador” face à cultura “desejada” para terem uma aprendizagem com sucesso<sup>36</sup>. Por isso, são assinaladas as orientações globais do educador, que embora surjam interligadas constituem fases da actividade profissional como: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e

---

<sup>34</sup> Como é referido no relatório do Conselho Nacional de Educação (2003:57) a construção das Orientações Curriculares foi considerado pela OCDE, no seu Relatório Comparativo (2001) “uma prática exemplar”, visto que foram desenvolvidas ao longo de dois anos num processo de consulta a profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa.

<sup>35</sup> A Lei-Quadro da educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) cria um ordenamento jurídico comum às diferentes redes e modalidades pelo que conduz a um maior fundamento e necessidade de Orientações Curriculares

<sup>36</sup> Segundo Lopes da Silva (1997:41) foram ainda realizadas leituras de diversas propostas curriculares em países Europeus que embora fornecessem pistas e sugestões mostrava que “quaisquer propostas nacionais para a educação pré-escolar deveriam ser repensadas e integradas nas tradições culturais e educativas de cada País”.

Articular. Com efeito, a intervenção educativa tem como objectivo “permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças” (ME/NEPE 1997:30), considerando a criança como ser activo e sujeito da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

O documento faz apelo à Organização do Ambiente Educativo numa abordagem sistémica e ecológica, do grupo, do espaço e do tempo, da organização do meio institucional constituindo o “suporte do trabalho curricular do educador” (1997:31), na medida em que se torna facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Nesta perspectiva, e secundando Júlia Formosinho, a organização do ambiente educativo constitui os “manuais e/ou os recursos de aprendizagem” inseridos numa perspectiva democrática, no trabalho com os pais e com os outros parceiros educativos, bem como no trabalho com pares ou em pequenos grupos, com o apoio da educadora no sentido de uma “aprendizagem cooperada”.<sup>37</sup>

Relativamente ao tempo, é mencionada a flexibilidade na sua gestão embora se contemple as actividades de rotina que se tornam “securizantes para a criança e que servem para a compreensão do tempo” (ME1997:40).

A diferente organização da intervenção do educador e das experiências a proporcionar às crianças constitui um dos aspectos inovadores pois baseia-se no “desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo” pressupondo que os conteúdos, são definidos em termos de aprendizagem, e portanto inclui os “conhecimentos, atitudes e o saber-fazer”. Neste sentido, esta nova organização traduz uma mudança ao nível da planificação do processo educativo, abandonando a articulação por áreas de desenvolvimento, e valorizando a natureza educativa da educação pré-escolar.

Com efeito diferenciam-se três grandes áreas de conteúdo:

- Área da Formação Pessoal e Social, considerada a área integradora e transversal do processo educativo.

---

<sup>37</sup> Expressão de Júlia Formosinho proferida por Isabel Lopes da Silva em 5/4/04, na Acção “As Orientações Curriculares: Um Balanço Possível” organizado pelo Sindicato dos Professores do Norte.

- Área de Expressão e Comunicação, com diferentes domínios ao nível da Expressão e Comunicação e com diferentes Domínios ao nível da Expressão Dramática, Musical, Motora e Plástica, o Domínio da Linguagem e a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

- Área do Conhecimento do Mundo que visa a introdução das ciências num processo de “aprender a aprender”, no sentido de fomentar a curiosidade da criança podendo englobar a biologia, geografia, história, meteorologia, física,...

Para Lopes da Silva, “o desenvolvimento de cada um destes aspectos aponta para as suas relações, acentuando-se a perspectiva de articulação de conteúdos que tem estado subjacente à educação pré-escolar como abordagem globalizante e integradora” (1997:42), facilitando a continuidade educativa e a articulação com os outros níveis de ensino. A este propósito Ribeiro refere que a opção por áreas de conteúdo em detrimento das áreas de desenvolvimento não “facilita a comunicação entre educadores e professores [e] articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo” (2002:11), pois o Jardim de Infância não se deve submeter à lógica da escola. Com efeito, sublinha a diferença entre a orientação da intervenção educativa para a aprendizagem e as experiências de aprendizagem que ajudam a criança a desenvolver-se, a interrogar a realidade e a descobrir soluções na tomada de decisão.

Esta perspectiva crítica do documento constitui um dos aspectos inovadores dos documentos apresentados na medida em que o educador é o construtor do currículo, articulando os discursos numa dialéctica entre a teoria e a prática. Evidencia-se ainda uma perspectiva democrática na participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem alargando-o aos pais e comunidade educativa.

## Quadro II - Um Olhar sobre os Documentos Orientadores do Currículo em Educação de Infância

[illegible]



### **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTÍNUA**

"Assim, procurei criar um espaço de investigação desligado de exigências institucionais de formação de professores. Será dentro desta perspectiva que deverá ser entendido o projecto de investigação que se apresenta, através do qual se procurou construir e aplicar um modelo de formação de professores válido para diferentes níveis de ensino. Modelo que, em última instância, poderá ser designado de "investigação-formação"

Estrela (1991) citado por Pacheco e Al (1999:161)

## **1- Concepções Históricas**

Ferry (1991), designou a formação como um dos grandes mitos do século XX, acreditando nas suas virtualidades, como condição necessária para a mudança.

Numa perspectiva histórica, constatamos que a formação foi inicialmente configurada por modelos escolarizados de formação, constituída por um conjunto de acções pontuais de formação, dirigindo-se à capacitação individual sem qualquer coerência nem visão estratégica do saber. Nesta linha a formação corresponde apenas a momentos de reciclagem que visam suprimir as lacunas nalguns dos conhecimentos adquiridos.

O optimismo educativo a que se assistiu a partir dos anos sessenta, na crença de que mais educação resultaria num acréscimo de riqueza e desenvolvimento numa perspectiva meritocrática do ensino através de ideias de justiça e igualdade social, levou a que a formação fosse percebida numa perspectiva de projecto, visando reestruturar o sistema educativo.

Com efeito, a formação ao longo dos tempos desencadeou múltiplas abordagens norteadas por diferentes concepções que se tornam perceptíveis de acordo com o contexto histórico-social.

Para Matos (1999), a ideia de globalização da vida, enquanto processo formativo, foi-se construindo, na década de sessenta, corporizando-se no projecto de educação permanente e marcada pela formação contínua, numa perspectiva crítico / reflexiva, facilitando momentos de autoformação, com vista à construção de uma identidade profissional e pessoal. A formação passa a ser vista como um direito e ainda com a ideia de promoção social dos indivíduos estruturando-se na dicotomia entre a formação para a cidadania e a formação para o trabalho. Neste âmbito os saberes experienciais adquirem uma grande importância, adoptando-se procedimentos que, de uma forma dissimulada,

procuram uma análise objectiva e exaustiva no sentido de se identificarem as carências dos destinatários de formação. Segundo Canário (1997), passa a existir uma preocupação com o património experiencial, no sentido de o articular com os saberes produzidos pelas experiências da formação.

Nos anos setenta e oitenta, deu-se uma ascensão da formação profissional surgindo, de acordo com Correia (1989), um dever de adaptação às transformações técnicas do trabalho. Nesta época surgem ainda várias iniciativas sociais, que visam por um lado retardar a entrada dos indivíduos no mundo do trabalho e por outro implementar sistemas de formação e de reciclagem profissional, ao despoletar novas exigências tecnológicas. Nesta perspectiva, a partir da década de oitenta, já não se define a qualidade da formação pelos efeitos produzidos, mas pelo uso que se pode fazer dela no mercado de trabalho (Matos, 1999). Devido às debilidades sentidas do sistema produtivo passam a ser o seu campo de acção estratégico, já que se via na componente humana do trabalho o, desenvolvimento da economia, tornando-se esta questão mais visível após a integração de Portugal na comunidade europeia, assistindo-se a um movimento de transnacionalização do sistema de formação completamente orientado pelas normas comunitárias. Matos (1999:215) referindo Popkewitz salienta que:

“...essencialmente no campo profissional dos agentes do ensino e tendo em mente que a profissionalidade docente cobra grande parte da sua identidade na sua relação com o estado, a transição dum estágio de macro-regulação, que caracterizou longamente o sistema de referências dos professores para um estágio de micro-regulação, induzido pelo próprio estado na sua actual fase de desenvolvimento, corresponde a uma profunda ruptura no tecido identitário dos professores, tanto no plano material, como simbólico, cuja reconstrução se comete à formação contínua, erigido em instrumento central de regulação diferida.”

Pacheco sublinha que a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, reconhece o direito à formação contínua para todos os educadores, professores e outros profissionais da educação mencionando no seu artigo 35.º ponto 2 “que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilidade e a progressão na carreira” (1999:137). Em consequência da publicação da Lei de

Bases, surgiu a publicação do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário Decreto-Lei 1/90 de 2 de Janeiro, determinando que a evolução da carreira destes profissionais deixasse de ser através da acumulação de anos de serviço e que passasse a ser condicionada pela frequência de acções de formação. Com efeito, anos mais tarde surgiu a publicação do regime jurídico da formação contínua através do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro estabelecendo uma base legal para a formação contínua do corpo docente.

O sistema de formação contínua de professores, apresentada pelo Decreto-Lei 249/92,<sup>38</sup> refere que a formação deverá ser definida em termos de créditos, a sua unidade de medida, para a progressão na carreira destes profissionais, estabelecendo a formação necessária para se atingirem determinados escalões, o que desencadeou uma motivação na procura de formação contínua. Neste sentido, as políticas de progressão da carreira, como definiu Canário em 1997, evidenciavam uma convicção que para mudar a educação, a saúde, a economia, é preciso formar professores.

Corroborando Nóvoa (1992), a formação dos professores/educadores surge como um dos maiores desafios da educação na medida em que a escola de hoje, face às suas novas missões, reclama um esforço de reflexão e de mudança orientado para a satisfação das novas necessidades de formação. Com este documento foram definidos os princípios, os objectivos, as modalidades de formação previstas, bem como os princípios organizativos dos centros de formação para que de uma forma descentralizada as escolas de todo o país e de todos os graus de ensino se associassem constituindo redes de formação de uma forma inovadora e participada por todos os docentes. O Relatório do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua menciona que encarou "com expectativa de enriquecimento formativo a constituição de

---

<sup>38</sup> Este Decreto- Lei de 249/92, foi sujeito a uma revisão pelo Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro. Este ordenamento jurídico definiu que é preciso adoptar "...uma filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino", através de "processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram" por meio de "modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos" permitindo o "intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas", ou seja através de formação de redes de escolas (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 1998)

redes de formação” (2001:28), pois permitiu que houvesse uma maior articulação dos diferentes níveis de ensino, uma participação mais activa dos formandos, quer na escolha das temáticas como também dos próprios locais de formação.

Relativamente às modalidades de formação estas sofreram uma evolução bastante significativa, passando de modalidades mais centradas no formador e com um carácter menos dinâmico e menos interventivo, para modalidades mais activas e mais adequadas às necessidades de formação dos docentes e às necessidades dos seus contextos de trabalho. Como refere Cardona (2002) anteriormente a esta publicação a formação dos educadores de infância era exclusivamente feita nas escolas de formação e pelos serviços responsáveis da rede institucional.

Com a publicação do decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro é definido o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores<sup>39</sup>. Posteriormente sofreu as seguintes alterações:

- Lei 60/93 de 20 de Agosto que altera os normativos da formação contínua de professores;
- Decreto-lei n.º 274/94, de 28 de Outubro que faz a alteração do processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e requisitos dos formadores.

No entanto para a generalidade dos educadores de infância, foi sempre muito valorizada a formação sedimentada pela troca de experiências e aprendizagens realizadas com os colegas em reuniões de núcleo ou reuniões concelhias, sobretudo tornando-se enriquecedoras para quem trabalha em lugar único de Jardim de Infância. Tal como reafirma Cardona no seu estudo “é dada uma relevância especial ao papel formativo desempenhado pelos grupos concelhios” (1997:52), sobretudo pelo espírito de equipa que se estabelecia nestas reuniões. Apesar dos condicionalismos estas reuniões foram sem dúvida de extrema importância para os diferentes educadores de infância que ingressavam na rede pública, como serviram ainda como apoio face ao

---

<sup>39</sup> O Decreto- Lei n.º 249 /92 é criado o sistema Formal de Formação Contínua de Professores e a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas e dos Centros de Formação das Associações de Professores visando contribuir para o desenvolvimento pessoal e social e profissional dos professores e a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola” CCFC (1999:3)

isolamento vivido pelos educadoras a trabalharem no interior do país. Neste sentido e como é sublinhado pela autora, os educadores de infância “sempre tiveram acesso a um apoio formativo mais frequente e generalizado” (2002:53) que os docentes dos outros níveis de ensino.

## **2- Círculo de Estudos Enquanto Modalidade de Formação e Estratégia de Pesquisa**

Após a leitura e análise do Decreto-Lei n. 155/99, de 10 de Maio que define Regime Jurídico de Formação Contínua, referente às diferentes modalidades de formação e dos seus objectivos, seleccionamos o círculo de estudos<sup>40</sup> por considerarmos tratar-se de uma metodologia de formação emancipadora e emancipatória na medida em que permite um processo de reflexão crítica na e sobre a prática, exigindo uma relação estreita entre o formando e a realidade educativa, bem como uma capacidade de partilha e de cooperação entre os diferentes formandos.

Esta proposta de realização do círculo de estudos surge-nos como um processo de investigação com o qual se pretendem identificar os efeitos produzidos pelas Orientações Curriculares nos discursos e nas práticas dos educadores de infância decorridos sete anos após a sua publicação pelo Ministério da Educação.

Pretende-se pois com esta formação<sup>41</sup> na modalidade de círculo de estudos, a transformação pessoal e social dos educadores de infância através de processos de reflexão participada e partilhada em grupos de discussão sobre o modo como estes profissionais se apropriaram deste documento orientador das suas práticas educativas.

---

<sup>40</sup> Vallgard & Norbeck (1986) referem que esta modalidade surge na Suécia enquadrada numa pedagogia participativa. É privilegiada a discussão em grupo colaborando e partilhando as experiências dos envolvidos. Segundo Pacheco (1996, cit Pacheco, 1999:138) no âmbito da formação contínua, esta modalidade pressupõe as seguintes etapas: “auto-organização dos formandos a partir de um assunto, de um problema; definição de um primeiro objectivo indutor de formação, previsão dos tempos e locais de encontro a disponibilizar; referência a um núcleo documental, determinação do perfil científico e pedagógico do eventual formador externo, formalização do projecto de formação e eventualmente proposta de integração deste projecto no Plano do centro de formação”.

<sup>41</sup> Como é referido pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua a “formação contínua deve estar ao serviço da formação reflexiva dos professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 1982; Garcia 1987; Zeichner (1993); Alarcão (1995); Vieira (1993) centrando-se nas diferentes lógicas dos actos profissionais: o saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional” (1999:4).

Ao investirmos num estudo participativo com os educadores de infância pretendemos garantir um conteúdo relevante e adequado, numa interacção teórica e prática, permitindo a estas profissionais, por um lado uma forte motivação e partilha dos conhecimentos adquiridos e por outro lado possibilitando a actuação consciente das suas atitudes e comportamentos. Neste sentido seleccionamos pela sua relevância os seguintes objectivos:<sup>42</sup>

- Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;
- Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
- Fortalecer a autoconfiança dos participantes;
- Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.

Como é referido no relatório de actividades de 2001, do Conselho Científico da Formação Contínua, esta modalidade de formação estabelece uma relação estreita entre o formando e a realidade e ainda possibilita a partilha e o questionamento sobre a cultura do grupo de profissionais no qual o formando se integra, fazendo emergir questões problemáticas que favorecem o conhecimento da complexidade da acção nas situações educativas. É ainda referido no artigo 3.º do RJFCP que esta modalidade de formação poderá servir-se de vários métodos, entre os quais figuram o estudo de caso e o método da discussão. Neste sentido, o círculo de estudos fundamenta-se em metodologias de investigação e de interacção social tendo como objectivo a reflexão de problemas, temas ou situações emergentes no sistema educativo.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro refere no capítulo IV que “a organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centrada na escola e nas práticas profissionais”. Neste sentido, pretendeu-se, ao abordar uma temática de âmbito curricular da prática educativa dos educadores de infância, que estes reflectissem sobre as suas intenções e o modo como operacionalizam as Orientações Curriculares de maneira a obtermos um diagnóstico do modo como estas estão a ser interpretadas pelos educadores de infância dando por

---

<sup>42</sup> O modelo de Formação Contínua centrado nas práticas é defendido no documento elaborado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, apresentado em 1999.

isso garantia de um conteúdo relevante e adequado entre a teoria e a prática. Com efeito, e de uma forma completa, pretendeu-se desenvolver uma motivação forte entre os formandos, aumentando a sua capacidade de actuação consciente na modificação das suas atitudes e comportamentos.

Ao reconhecermos que, a nível nacional, as Orientações Curriculares não foram acompanhadas com sessões de formação para os educadores de infância, cremos que a sua interpretação permitirá possíveis leituras. Com efeito, pretende-se analisar como estes profissionais se apropriaram deste documento ao nível dos discursos e das práticas. Neste sentido promoveu-se uma formação em que emergissem o saber técnico, o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser das suas práticas profissionais.

Corroborando Nóvoa, adoptamos uma postura que permitisse levar a uma mudança de mentalidades e de comportamentos face aos resultados atingidos, que só é possível com a apropriação de uma nova atitude “por via da socialização profissional que não pode fazer economia de uma formação consistente, adequada e, desde logo específica” (1992:29). Neste sentido, a mobilização e valorização destes profissionais face à leitura e entendimento das Orientações Curriculares, pressupõe a necessidade de uma ligação íntima entre as aprendizagens teóricas e o modo como estas são produzidas no terreno. Assim, a formação como processo, ou no dizer de Nóvoa como “um percurso estruturado de transformação dos formandos relativamente aos conhecimentos (saber), às capacidades (saber-fazer) e às atitudes (saber-ser), implica que a formação tenha como base os próprios formandos” (1992:33). Neste sentido, de acordo com o contexto histórico-social e com as interpretações político-ideológicas face ao momento, os formandos irão assumindo progressivamente um papel activo. O carácter aberto que se pretende implementar ao longo da formação, permitirá a valorização das vivências dos formandos, servindo como material de trabalho de formação, desenvolvendo uma reflexão sobre o significado destas vivências, tanto em termos de apropriação pessoal, como profissional face às diferentes realidades vividas pelos educadores de infância. Neste sentido pretende-se que esta formação seja um “Percurso de Reflexão sobre as Orientações Curriculares”<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Título dado ao projecto de formação, na modalidade de círculo de estudo, desenvolvido de Dezembro a Julho de 2003 como metodologia de pesquisa.



sendo simultaneamente um percurso de aprendizagem que se faz em conjunto e com benefícios para todos os envolvidos.

Tal como Canário, citando Nóvoa (1988), refere que o “adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional” (2000:21), consideramos fundamental perceber e reflectir como o seu percurso pessoal e profissional enforma a sua interpretação actual sobre as suas concepções e práticas educativas. Por outro lado a “formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) o que pressupõe para a concretização deste objectivo uma “grande implicação do sujeito em formação”(ibid.).

Neste sentido, e reportando-nos a Nóvoa (1988) as aprendizagens assumem três formas principais: “a reflexão sobre a capacidade do adulto para autoformação, ou seja, sobre a possibilidade de uma auto-pilotagem da aprendizagem” (cit. em Canário, 2000:3); a reflexão sobre o processo de aprendizagem, enquanto processo de construção de uma nova resposta ao meio envolvente, bem como sobre as condições que o tornam possível; “a reflexão sobre as modalidades e os procedimentos de tratamento da informação que estão na base da construção dos saberes”(ibid.). Com efeito, pretendemos que cada formando seja um co-produtor da sua formação.

Socorrendo-nos das teorias da aprendizagem e formação, distinguindo-se umas das outras pelo processo que invocam ao explicarem o aparecimento dos novos comportamentos, podemos distinguir dois conjuntos de teorias: as que fazem apelo ao condicionamento, numa perspectiva de capacitação individual do saber e as que revelam a compreensão e o questionamento como modo de construção das respostas.

Como refere Berbaum (1993), esta última concepção de aprendizagem tem em linha de conta a participação do sujeito na construção das suas respostas.

Com efeito, acreditamos que a qualidade educativa passa necessariamente pelo desenvolvimento da profissionalidade e pela capacidade destes profissionais responderem adequadamente às mudanças e aos contextos sócio-históricos onde se encontram inseridos. Reconhecendo que a profissionalidade dos educadores de infância se torna permeável às

orientações político-educativas que acontecem num determinado período e que, segundo Day, são indutoras de processos de mudança, tornam-se por isso “indutores do processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e sobretudo de compromisso profissional” (2001:16).

Neste sentido, pretende-se ao longo do círculo de estudos a adopção de práticas não directivas e de estratégias que ilustram uma forma de aprendizagem em que os novos comportamentos são o resultado de um envolvimento da pessoa, tal como é definido e encarado pelo construtivismo. Compete ao formador uma atitude não directiva permitindo que o formando obtenha um envolvimento e responsabilidade na escolha do próprio conteúdo da sua formação e deste modo a aprendizagem possa adquirir um sentido para o formando, construído nos momentos de reflexão e durante a realização do “trabalho autónomo”, privilegiando a construção de novos comportamentos.

Mas a limitação essencial na realização deste estudo é o próprio formando, pois a decisão e a escolha final pertence a este último. Canário refere ainda que a formação centrada na escola se insere também neste contexto, ou seja, no “conceito ecológico de mudança, em que os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (1994:27). Neste sentido a formação, ao centrar-se na reflexividade crítica dos discursos e das práticas dos educadores de infância é, de acordo com Nóvoa, um saber que decorre da própria reflexão dado que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica das práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (1992:12) pois, segundo o autor, é nos momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos profissionais e pessoais em que “cada um produz a sua vida, que também produz a sua profissão” (*ibid.*:18).

Do mesmo modo, Canário, apoiando-se em Lesne e Mynielle (1990), sustenta de forma convincente que “a formação enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um” (1997:2). Nesta perspectiva, a produção e a mudança das práticas profissionais remete-nos, fundamentalmente para um processo de socialização profissional que é vivido nos contextos de trabalho, onde

simultaneamente ocorrem dinâmicas formativas e processos de construção identitária.

Assiste-se por isso cada vez mais a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação das situações de formação com as situações de trabalho.<sup>44</sup> A valorização do potencial formativo das situações de trabalho com a experiência, é sublinhado por autores como Correia (1998), Matos (1999) Santos (1994) e Canário (1997) no sentido de que o trabalho de formação deve “facilitar o reconhecimento das experiências dos formandos como constructos e construtores das suas trajectórias sócio-profissionais” (Correia 1989 cit. Amiguiño et al. 1992:75) em sintonia com o discurso de que a reflexão crítica deve assumir um papel relevante na formação devendo esta ser colectiva dado que formar-se “supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens e um sem fim de relações”(ibid.)

Com efeito, o saber fundamenta-se na experiência vivida que resulta da observação de um saber sobre as práticas quotidianas e das condições de trabalho, tendo por base os conhecimentos teóricos e empíricos, que evidenciam os discursos de autores como Benavente (1990); Formosinho (2000), Nóvoa (1992) onde aparece a necessidade da construção da profissionalidade docente tendo como campo de formação e reflexão as acções desenvolvidas no campo profissional, cujo núcleo central é a instituição escolar.

Com efeito, a aprendizagem social efectuada durante as interacções sociais nas reuniões e sessões de formação, estimulam um conjunto de saberes que segundo Correia “por não serem objecto de uma formação explícita, tendem a ser excluídos do elenco dos saberes profissionais legítimos e a serem integrados nos domínios difusos da “situação profissional” ou das propriedades dos indivíduos: isto é, tendem a estruturar a face oculta da profissão” (1998:10).

---

<sup>44</sup> Do Decreto-Lei n.207/96, de 3 de Novembro, que prevê a revisão do ordenamento jurídico de formação Contínua de Professores e Educadores de Infância decorre a ideia que “a estratégia de formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos, se pretendeu uma mudança nas áreas, modalidades e acções de formação contínua de professores, conferindo-lhes maior relevância e operacionalidade em relação às necessidades dos docentes, alunos, funcionários e pais, no âmbito de cada comunidade educativa, podendo esta centrar-se dentro e em redor de uma única escola ou mesmo de uma rede de escolas associadas”, (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 1999:5)

A formação para a mudança e para a produção de novas práticas implica contudo novas atitudes e o envolvimento e empenhamento de cada um na sua própria formação, pois os indivíduos desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações profissionais, fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento, reorganizam os seus valores na perspectiva de um desenvolvimento global equilibrado e independente, sempre em interacção com o meio social a que pertencem<sup>45</sup>.

Por isso, corroboramos Pacheco e Flores quando refere que a formação centrada no processo, é conceptualizada de "modo mais flexível incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo (...) visto como um agente da sua própria formação, realçando o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende" (1999:131). É pois este o sentido que procuramos evidenciar na realização do círculo de estudos.

---

<sup>45</sup> Com o Decreto-Lei n.º 207/96 de 2/11 é referido um conjunto de orientações do qual privilegiamos: a formação centrada nas escolas e nas situações de trabalho dos professores, a valorização dos percursos individuais e colectivos, devidamente articulados num plano global de acção institucional, congregador de sinergias e potenciador de estratégias individuais e grupais de formação, a de criação de condições para a emergência de processos de mudança assentes em projectos de investigação centrados quer na comunidade educativa, quer no estabelecimento escolar, quer ainda na sala de aula, instituindo-se o princípio de que é necessário adoptar uma "... nova filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino". (1999:6)

## **CAPÍTULO IV – A METODOLOGIA**

## 1- Um Paradigma Interpretativo

"A investigação qualitativa proporciona uma abordagem mais abrangente, respeitando a complexidade das situações estudadas, os seus aspectos contraditórios, a sua dinâmica, os pontos de vista dos diferentes intervenientes sociais".

Pourtois e Desmet (1988:8)

São múltiplas as possibilidades e opções metodológicas a serem utilizadas no campo da investigação, porque "cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso" (Quivy & Campenhoudt, 1992:159).

Ao pretendermos realizar uma investigação sobre os discursos e as práticas dos educadores de infância face às orientações curriculares, sete anos após a sua publicação, tornou-se fundamental seleccionar o paradigma naturalista/ fenomenológico ou etnográfico, pela necessidade de se compreenderem os fenómenos tendo em conta a sua complexidade para que, como afirma Colás Bravo, seja possível "detectar com nitidez as suas conexões e peculiaridades" (1995:44). Reconhecendo que não há apenas uma realidade, mas inúmeras realidades socialmente construídas pelos educadores de infância e pela própria investigadora, segundo as suas intenções, motivações, razões e crenças, seleccionamos o paradigma interpretativo por considerarmos aquele que melhor se ajusta às nossas preocupações.

Com efeito, ao envolver neste estudo educadores de infância de vários agrupamentos educativos, pretendemos simultaneamente compreender as teias de relações, que cada educador, ao nível pessoal e profissional, dá às suas vidas, percebendo os sentidos e significados atribuídos, vendo para além das "fachadas", embora sempre vulnerável à subjectividade e à própria interpretação. Tal como salienta Vasconcelos (2002),<sup>46</sup> trata-se de descobrir a construção de significados atribuídos pelos educadores de infância e a própria investigadora, num contexto situado cultural e historicamente e entrelaçado de interacções sociais.

---

<sup>46</sup> Vasconcelos na recensão crítica ao livro de Graue, M. E; Walsh, D. J. (1998) "Studying Children In Context: Theories, methods and ethics. Thousand Oaks, CA: Sage In: Revista do GEDEI, N.º1.

Num primeiro momento, descrevemos o cenário natural das situações de formação/investigação adoptando uma metodologia qualitativa na medida em que os dados recolhidos são ricos em pormenores descrevendo as pessoas envolvidas, os locais, os diálogos obtidos e todos os aspectos considerados pertinentes para a investigação. Corroborando Vasconcelos, procedeu-se à descrição das situações e posteriormente à sua análise pois “os dados não existem no terreno para serem recolhidos, mas emergem da interacção da investigadora com o local, das interacções com os participantes e a partir de interpretações daquilo que é importante para as questões delineadas” (2002:174). Estas vão sendo formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua globalidade e complexidade, compreendendo profundamente os problemas que envolvem as pessoas, as suas atitudes e convicções, no seu contexto. Neste sentido, o paradigma qualitativo<sup>47</sup> é por excelência o instrumento mais adequado pois permite que simultaneamente adoptemos as funções de investigadora e de educadora de infância numa realidade próxima e na qual é impossível o alheamento face à realidade vivida e sentida na educação de infância.

Encaramos a investigação interpretativa como um contacto aprofundado e aproximado entre a investigadora e os educadores de infância situando-nos “não como uma voz autoritária, anónima, invisível, mas sim como indivíduo real, com uma história, e também com interesses e desejos concretos e específicos” (Harding 1987 cit. Vasconcelos 1997:41). Por isso, iremos ao longo do processo de investigação/formação descrever, interpretar e reflectir sobre as questões que vão emergindo e compreendendo na linha de Bogdan e Biklen “a perspectiva dos sujeitos da investigação” (1994:16). No mesmo sentido, iremos partilhar a visão de Dilthey e Weber (1987) cit. André (2000), ao compreender o significado atribuído pelos educadores dentro deste contexto histórico-social.

Adoptando uma perspectiva dinâmica e simultaneamente crítica, pretendeu-se recolher os dados, através das observações naturalistas ao longo

---

<sup>47</sup> Pacheco (1999) afirma que a opção por uma abordagem qualitativa exige que se perspetive os resultados através do pensamento e da acção dos actores tendo como finalidade suscitar, dos intervenientes, uma valorização que pode ter a consistência interna (os objectivos, os conteúdos, os princípios pedagógicos, as orientações curriculares, as necessidades do sistema educativo, as mensagens ocultas no currículo, a profissionalidade do educador).

das sessões, das notas de campo, dos registos gravados em áudio, das análises individuais das sessões pelo que, o nosso trabalho reivindica a ausência de hipóteses de investigação. Neste sentido, corroboramos Freire ao considerar a “possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele, consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo” (1974: 8), e neste sentido apenas nos interessa os significados atribuídos pelos educadores relativamente às Orientações Curriculares.

Sabendo que os dados recolhidos em situação de reunião são influenciados pela interacção nos grupos de discussão, considerou-se fundamental complementar as informações com as análises individuais dos educadores e pelo diário de campo da investigadora / formadora.

### **1.1 – “Investigação no Feminino”<sup>48</sup>**

Assim como outras investigadoras que também realizaram estudos ouvindo as ‘vozes’ de outras educadoras de infância nomeadamente Vasconcelos (1997), Craveiro (1998), Dias (2002) reconhecemos que certamente a nossa condição feminina influenciou o modo como se desenrolou todo o trabalho de investigação, sobretudo pela incorporação das emoções e dos sentimentos ao longo de todo o processo. Tal como refere Benavente (1990 cit. Cardona 2002) a condição de ser mulher e investigadora interferiu na escolha da temática, pois a Educação de Infância é uma profissão particularmente dominada pelas mulheres e, certamente influenciando o modo como vivemos a profissão e o modo como nos situamos enquanto profissionais, esposas e mães.

Com efeito, consideramos que o “nosso olhar” foi influenciado quer pela formação inicial que nos orientou profissionalmente segundo determinadas directrizes, quer ainda pelo nosso percurso profissional marcado por uma breve passagem numa escola particular seguida de uma trajectória na rede pública da educação pré-escolar.

Consideramos ainda que a mulher desempenha uma diversidade de papéis que a condicionam e a limitam no seu papel enquanto intelectual pela simultaneidade de “pensamentos” e de “tarefas” que tem que cumprir. É nesta

---

<sup>48</sup> Expressão utilizada por Vasconcelos (1997:45) no seu livro “Ao Redor da Mesa Grande”.



teia de relações em que desempenhamos o papel de educadora de infância, de investigadora e simultaneamente de formadora que nos sentimos, enquanto intelectuais, numa encruzilhada ao ter que proceder simultaneamente à gestão do papel de esposas e mães. Nesta “teia” de caminhos a percorrer, foi sobretudo o papel de mãe que me fez “abrandar” a caminhada e este trabalho assemelhar-se a um labirinto, do qual não encontrava a saída. Por tudo isto considero que ser mulher condiciona o modo como “olhamos “ o nosso trabalho, pelo desgaste físico, emocional e intelectual que traduz a realização de um trabalho de investigação podendo ser um dos aspectos limitativos deste estudo.

## **2– Etapas do Processo de Investigação**

### **2.1 - O Processo Formativo**

Ao abrigo do n.º 1, do art. 35 do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao decreto-lei n.º 207/96, de 2 de Novembro foi acreditado o projecto de acção de formação “Um Percurso de Reflexão sobre as Orientações Curriculares”, com o registo CCPFC/ ACC- 28505/02, para um grupo de educadoras de infância. Consideramos pertinente inscrever esta formação no âmbito do programa Foco, para que as educadoras usufríssem do certificado de formação bem como dos respectivos créditos para a progressão na carreira. Por isso, construímos esta investigação tendo como suporte um círculo de estudos,<sup>49</sup> numa área geoeducativa dos arredores do Porto, escolhido por motivos de localização e, pelo facto destas educadoras não terem frequentado formações relativamente às Orientações Curriculares. As educadoras de infância seleccionadas pertenciam a quatro agrupamentos educativos (3 horizontais e 1 vertical)<sup>50</sup> tendo sido seleccionadas através de um convite pessoal estabelecendo como condição o facto de não estarem a realizar o complemento de formação (por poder haver incompatibilidade de horários). Ao seleccionarmos educadoras de infância a exercerem funções nos Jardins de Infância de lugar único, pensamos encontrar uma amostra

---

<sup>49</sup> A proposta para a realização deste círculo de estudos partiu da Profª. Dr.ª Teresa Vasconcelos, orientadora da minha dissertação e pela Profª. Dr.ª Carlinda Leite, orientadora do curso de Mestrado em Educação e Currículo

<sup>50</sup> Despacho Normativo n.º 27/97 regulamenta o regime de autonomia e as escolas de ensino não superior. Decreto-lei n.º 115<sup>A</sup> /98 de 4 de Maio, implementa a administração da escola não superior.

significativa e espelho da realidade portuguesa ao nível da Educação de Infância.

Iniciamos o nosso trabalho de formação/investigação procedendo à calendarização das sessões, de acordo com a disponibilidade das formandas, os respectivos horários e ainda os locais da formação segundo a proposta de rotatividade dos Jardins de Infância como espaços privilegiados de formação. Este processo permitiu às educadoras de infância oportunidades de conhecer as realidades e as comunidades onde as colegas se encontram inseridas conseguindo que esta formação fosse contínua e permanente na medida em que possibilitou também o conhecimento de novas ou diferentes formas de organizar os espaços e os materiais. Todas as educadoras de infância disponibilizaram os seus locais de trabalho, constituindo-se núcleos locais de formação e investigação que, não tiveram um carácter sequencial, atendendo-se às necessidades e interesses das educadoras, às pausas lectivas das educadoras de infância envolvidas e ainda pelo facto de não interferirem com as reuniões agendadas dos conselhos pedagógico e de coordenação de ano de cada agrupamento.

Este projecto assentava numa base contratual entre a formadora/educadora enquanto aluna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e o gabinete de formação contínua da mesma faculdade que se responsabilizou quer pela acreditação da formação, quer pela certificação das respectiva acção. Enquanto formadora/investigadora estabeleceu-se o elo de ligação entre a faculdade e a formação centrada nos diferentes jardins de infância, envolvendo num total de 14 educadoras de infância de três Agrupamentos horizontais e um Agrupamento vertical.

Na primeira sessão formal foi apresentado ao grupo os objectivos, conteúdos, metodologias, estratégias e avaliação do círculo de estudos e a bibliografia aconselhada e/ou considerada pertinente. Solicitou-se ao grupo a análise crítica de cada sessão e a autorização do uso do gravador garantindo a confidencialidade e o anonimato das pessoas, nas transcrições das gravações e em todos os documentos produzidos. Neste sentido, estabeleceu-se uma codificação das educadoras de A1 a A14 para as análises individuais, de A'1 a A'14 para a codificação dos seus discursos e de A''1 a A''14 para o processo de meta-análise. Os registos escritos e as gravações das sessões tornaram-se

documentos preciosos que levaram à reflexão enquanto íamos percorrendo a formação. Fernandes et al. secundando Ribeiro (1997) sublinha que “estas narrativas escritas são simultaneamente meios de “dar conta” de um caminho,.... e de dar início na pessoa, a um processo reflexivo que, fundamentando-se nas possibilidades dadas pela escrita é simultaneamente, estruturante e desenvolvimental” (2001:19). Estes trabalhos realizados individualmente pelas educadoras, numa metodologia de índole qualitativa, traduziram-se numa estratégia enriquecedora para que estas comesçassem a adquirir uma visão investigativa e, ainda porque possibilitaram ao investigador que conhecesse “por dentro” a realidade.

No início de cada sessão procedia-se à leitura das reflexões efectuadas nas sessões anteriores permitindo a sistematização de algumas ideias que as atravessavam e permitindo deste modo o “mote” para o início de cada sessão. Esta sistematização dos registos individuais das sessões permitiu um registo dos percursos e a reflexão individual sobre cada temática apresentada referindo os aspectos fulcrais de cada sessão. Segundo Fernandes et al “estes registos desempenharam uma dupla função “a de (re) orientação da acção, e o ponto de partida para a construção de um discurso escrito sobre os saberes produzidos e que traduzisse a apropriação do real vivido, realizado numa dialéctica teoria-prática” (2001:21). No entanto, compete-nos referir que no início estas reflexões não tinham um carácter crítico pelo que foi sugerido que fizessem referências a estes aspectos.

Segundo o artigo 3 do Regime Jurídico de Formação Contínua (2001:105) pretendeu-se conseguir os seguintes objectivos:

- a) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos nas vertentes teórica e prática.
- b) o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer ao nível do estabelecimento da educação ou do ensino, quer ao nível da sala de aula.
- c) o incentivo à autoformação, à pratica da investigação e à inovação educacional”.

A rotatividade dos espaços de formação permitiu quer a consolidação das relações pessoais inter e intra-agrupamentos, quer a responsabilização de cada educadora pela mobilização dos materiais nos seus contextos de

trabalho, quer ainda a organização de um lanche calorosamente preparado para as educadoras de infância visitantes<sup>51</sup>.

Em cada sessão de formação, procedeu-se, numa primeira fase, à apresentação dos diferentes Jardins de Infância, a sua organização, disposição de mobiliário, seguindo-se depois um pequeno lanche que predisponha as educadoras para o trabalho de formação.

Na sessão sobre os processos educativos/planificação foi proposto às educadoras que fizessem um esboço da planificação que estivessem a viver no momento com as suas crianças, em cada um dos seus Jardins de Infância.

Este trabalho foi submetido a uma grelha que contemplava os diferentes itens definidos pelo grupo sendo posteriormente devolvido individualmente de modo a permitir, num primeiro momento, uma reflexão de carácter individual e, posteriormente uma análise em grupo, no sentido de facilitar o reconhecimento das lacunas apresentadas bem como a sua colmatação e o enriquecimento do mesmo. Este processo permitiu gerar sinergias positivas, possibilitando que cada educadora se apropriasse do percurso realizado descobrindo simultaneamente a importância da partilha e reflexão em grupo para a descoberta dos seus arquétipos e possibilitando a reconstrução do próprio instrumento de trabalho.

Relativamente à avaliação das sessões de formação, estas foram sendo avaliadas pelo formando, pelo formador e ainda pela entidade formadora de modo a permitir a análise da pertinência e de adequação aos objectivos previamente definidos bem como a utilidade deste círculo de estudos na formação contínua das educadoras de infância envolvidas. Ao longo das sessões presenciais a avaliação foi realizada em discussão de grupo, sob a forma escrita, cumulativamente a outros instrumentos designadamente relatórios, trabalhos, comentários e análises críticas das sessões.

Nas sessões de formação foram sendo criados instrumentos de trabalho para se proceder ao confronto entre os conceitos das educadoras de infância e as Orientações Curriculares sendo posteriormente tratados os dados recolhidos e devolvidos aos respectivos participantes.

---

<sup>51</sup> Estes períodos de lanche serviram para acolher as educadoras que iam chegando dos diferentes Jardins de Infância e ainda para contar histórias e episódios divertidos a nível pessoal e profissional. Vasconcelos (1997) no seu trabalho refere a importância de "tagarelar" à volta de uma mesa com comida.

Foram previstas para a realização deste círculo de estudos 25 horas presenciais, embora este número tivesse sido ultrapassado, com o consentimento das formandas, devido à necessidade de mais tempo para reflexão e análise.

## 2.2 – As Educadoras Envolvidas

Foi condição principal envolver educadoras de infância de vários Agrupamentos Educativos (Horizontais e Verticais)<sup>52</sup>, que trabalhassem em lugares únicos de Jardins de Infância e que não estivessem presentemente envolvidas no complemento de formação<sup>53</sup>.

**Quadro III - Caracterização do grupo de educadoras**

Anos de serviço	Habilitações	Situação Profissional	Agrupamento Vertical/ Horizontal	Anos De Permanência no Jardim de Infância	Escola de Formação Inicial
21	L	E.Q.U.	H	5	P
15	B+ D	E.Q.D.V	V	1	P
29	L	E.Q.U.	H	3	P
21	L	E.Q.U.	H	6	P
15	B	E.Q.D.V	H	1	P
17	B	E.Q.U.	H	1	P
19	B	E.Q.U.	H	5	P
21	B	E.Q.U.	H	6	P
15	B	E.Q.U.	H	3	P
19	B	E.Q.U.	V	2	E.M.P
18	L	E.Q.U.	V	1	E.S.E
23	B	E.Q.U.	H	7	P
17	B	E.Q.U.	V	1	P
26	B	E.Q.U.	H	3	E.M.P

### Legenda:

E.Q.U.- Educadora de Infância do Quadro Único  
E.Q.D.V- Educadora de Infância do Quadro Distrital de Vinculação  
B- Grau de Bacharel  
L- Grau de Licenciatura  
D- Grau de Estudos Superiores Especializados (Dese)  
H- Agrupamento Horizontal  
V- Agrupamento Vertical  
P- Escola de Formação Particular  
E.M.P.- Escola do Magistério Primário e de Educadores de Infância  
E.S.E.- Escola Superior de Educação

<sup>52</sup> Agrupamentos Horizontais englobam os jardins de infância e escolas do 1. Ciclo, Agrupamentos Verticais englobam jardins de infância, escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo

<sup>53</sup> Este cuidado em não envolver educadoras que presentemente estivessem a realizar outras formações complementares, permitia garantir à partida uma maior disponibilidade e colaboração no processo de investigação/formação. Para além de garantir a assiduidade pretendida, também permitia uma maior colaboração e reflexão nos grupos de discussão. O facto de conhecermos previamente as educadoras garantia a facilidade de interacção entre o grupo.

Da observação do quadro verifica-se que a média de anos de serviço das educadoras oscila entre os 15 e os 29 anos e a maior parte apresenta como habilitações o bacharelato. Só três educadoras pertencem ao quadro de vinculação e os anos de permanência no Jardim de Infância oscila entre um e sete anos o que evidencia já alguma estabilidade. Uma grande parte dos educadores teve a sua formação inicial em instituições particulares.

### **2.3 – Metodologia de Formação: Investigação-Acção**

Ao valorizarmos a participação e implicação das educadoras no processo de pesquisa e de construção de conhecimento na investigação/formação adoptamos uma perspectiva construtivista fazendo apelo à reflexão e à iniciativa enquanto metodologia activa própria da investigação-acção.

O rigor e a flexibilidade sedimentados na dialéctica formação e investigação permitiu que as educadoras tomassem consciência dos seus discursos e o modo como operacionalizavam as suas práticas e uma autonomia crescente e uma emancipação dentro do grupo, pois como referem Cohen e Manion a investigação-acção permite que o educador melhore “os seus poderes analíticos e [elevando] o seu autoconhecimento” (1990:274), sobre determinada situação.

Em Investigação-Acção e para Bataille (1981), o sujeito é um investigador colectivo que tem de se instituir e difundir num espaço autónomo que não é nem o espaço de pesquisa nem o de prática. A investigação-acção situa-se na catalização da mudança como veículo de circulação entre a pesquisa e a acção e encontra a sua especificidade (que consiste em gerar a acção por meio da pesquisa e a pesquisa por meio da acção) no interior e por meio da confrontação e do questionamento de uma pela outra, no seio da mudança. Pretende-se, portanto, que haja uma colaboração no sentido de clarificar, analisar e reflectir, aperfeiçoando e comprometendo, por isso, as educadoras, na mudança pretendida. Mudança na complexidade do real, implicação na mudança que é simultaneamente mudança social e instrumento de pesquisa.

Do ponto de vista metodológico a investigação-acção permitiu que as educadoras de infância tomassem consciência, após a devolução das suas

representações, dos aspectos essenciais, que envolviam os seus discursos e práticas relativamente às Orientações Curriculares. Por isso, os dados apreendidos foram determinantes para uma nova percepção do meio, pois provocaram um novo olhar sobre a realidade dando atenção a elementos que, não eram detectados, ou simplesmente atribuindo-lhes uma outra importância ou um valor diferente. Neste sentido, corroboramos Estrela (2001 b:11) pois

“acreditamos que o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente (...) partindo da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos [pois] na observação e problematização do real, o professor utiliza consciente ou inconscientemente os quadros de referência que foi construindo ao longo da sua formação e experiência”.

Cohen e Manion citando Carr e Kemmis (1986), referem que o papel do investigador é “socrático” na medida em que “proporciona uma base sólida em que os praticantes podem contrastar ideias e aprender mais sobre o processo de auto-reflexão, no sentido em que os próprios participantes tomam responsabilidades (...) [auxiliando] o grupo na sua auto-reflexão colaboradora” (1990:276). Com efeito, as educadoras ao trabalharem cooperativamente sobre as suas interpretações face às Orientações Curriculares tornam-se também investigadoras conjugando aspectos específicos da investigação-acção tais como:

- a implicação das formandas ao nível da construção de conhecimentos relativamente às suas práticas no sentido da sua compreensão.
- a avaliação através de um processo reflexivo que leve à “conscientização”<sup>54</sup> das formandas.
- a investigação enquanto suporte teórico que a partir da análise e interpretação das suas próprias actividades fundamentam as práticas desenvolvidas.
- apoio formativo que facilite a visibilidade das práticas das educadoras a partir de um processo auto-formativo ancorado pela reflexão e pesquisa.

Nesta linha, inscrevemos o nosso papel ajudando as educadoras a esclarecerem as suas ideias através do diálogo e ajudando-as a aprender

---

<sup>54</sup> Para Freire (1974:59) “A conscientização, enquanto atitude crítica dos homens jamais conhecerá o fim. (...) a conscientização, que se produz num momento dado, deve prosseguir no momento que se segue, no curso do qual a realidade transformada faz aparecer novos perfis”.

técnicas para “recolher, partilhar e analisar dados acerca dos seus problemas” (Cohen e Manion 1990:278).

Tal como Lopes da Silva (1997), apoiando-se na perspectiva cultural de House (1988), situamos o presente estudo sobre os discursos e as práticas das educadoras de infância em determinado contexto histórico-social, estabelecendo uma relação estreita entre estas profissionais e a sua realidade experiencial. O trabalho desenvolvido neste contexto restrito, através da partilha e da capacidade de interrogação sobre as práticas educativas, tornou-se fundamental na medida em que a elaboração e a devolução dos produtos foram participados e construídos pelas próprias educadoras. Para além disso a implicação destas educadoras contribuíram para uma interacção positiva, diminuindo a suas resistências ao serem analisadas individual e colectivamente.

Interessou-nos mais o processo do que os resultados, logo o nosso interesse centrou-se mais na análise dos dados e na construção de abstracções à medida que estes dados foram sendo recolhidos e agrupados, percebendo as diferentes perspectivas em presença. Como refere Bogdan, estabeleceu-se como que um “diálogo” entre o investigador e os sujeitos em formação tentando “compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (1994:53). Corroborando Cohen e Manion consideramos que “a investigação na acção funciona melhor quando é uma investigação cooperadora” (1990:276), pois incorpora as ideias e expectativas das pessoas envolvidas na situação, os significados que atribuem às suas experiências, a sua interpretação e uma auto-avaliação constante para que as constatações com que se deparam sejam objecto de modificações no sentido da melhoria da prática.

## **2. 4 – Recolha e Tratamento dos Dados: Uma Abordagem Etnográfica**

Ao considerarmos que a actividade educativa é de natureza incerta e complexa, norteadas por acções e pensamentos determinados pelo contexto histórico/social, optamos pela abordagem etnográfica como metodologia interpretativa, no sentido de descrever e interpretar a realidade social valorizando tal como se refere Erickson (1988) cit. Rodrigues (2001:65) o “significado que têm [os] acontecimentos para as pessoas que nela participam”.



Neste sentido, complementamos a investigação-acção com a recolha de dados de carácter etnográfico utilizando para o efeito uma variedade de mecanismos como os diários de campo, os grupos de discussão, as análises reflexivas elaboradas pelas educadoras. Cohen e Manion consideram que a recolha, reunião, estudo, registo e avaliação constituem a “base da revisão do progresso” (1990:282) permitindo conhecer como este grupo traduziu o documento orientador das práticas educativas, sendo por isso restrita a este mesmo grupo e por isso não generalizável.

Pertencendo a este grupo profissional estávamos interessadas em “mergulhar” na realidade vivida na educação de infância, descrevendo “densamente ou em profundidade”<sup>55</sup> como autores, como Denzin (1989) e Geertz (1973), se referem quando pretendem descrever detalhadamente as interacções vividas entre o grupo de educadoras. Assim, ao longo das sessões que decorreram durante oito meses (de Dezembro de 2002 a Julho de 2003) procuramos descrever sistematicamente quer o modo como estas decorreram, como as preocupações das educadoras, as suas angústias e dúvidas apreendidas não apenas pelos discursos, mas também pelo ‘não-dito’, não verbalizado e que se torna significativo quando se pretende realizar um estudo etnográfico, tal como se verifica no seguinte excerto das notas de campo:

“tornou-se difícil para a generalidade das educadoras concentrarem-se no trabalho pretendido, (...) Embora tivesse permitido que abordassem o assunto no início da sessão, (...) compreendo esta inquietação vivida, este nervosismo manifestado, esta dificuldade que as leva a lerem e relerem o documento inúmeras vezes. (...) Nunca tinha observado a A12, A6 e a A10 a fumarem, mas na verdade hoje até elas pediram para o fazer ‘precisavam de se descontraírem’. Como eu as compreendo e também partilho esta luta com elas. De facto, este Ministro da Educação veio novamente discriminar este grupo profissional, relativamente aos outros docentes (...) já este partido o tinha feito há alguns anos atrás e mais uma vez se verifica a vontade de terminar com a educação Pré-Escolar pública, (...) as autarquias preocupam-se com os ‘longos períodos’ em que as crianças estão em casa nos períodos lectivos, mas será que este problema não será mais grave em

---

<sup>55</sup> Estes autores consideram que esta descrição deve conter os discursos dos intervenientes, mas também os seus sentimentos, emoções e o significado que representa as ligações, as acções e interacções entre as pessoas envolvidas. Investigadores etnográficos, nomeadamente Vasconcelos (1997) apoiam-se nestes autores, sublinham a importância de não descreverem apenas os factos, mas os sentimentos envolvidos no grupo em interacção.

crianças mais velhas, sobretudo as que se encontram na adolescência?

Não há coerência de atitudes, nos seus pontos de vista!" D.C. 16/12/02

A abordagem de tipo etnográfico possibilita-nos a descrição e interpretação dos fenómenos observados, convertendo em estranho o que se apresenta próximo e familiar. É esta capacidade de "estranheza" da etnografia que nos permite compreender, após um processo de interpretação e análise de dados obtidos, o contexto actual dos discursos e das práticas das educadoras de infância e assim perceber como estas profissionais estão a interpretar o currículo. Sabendo que existe uma interacção entre a cultura e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos dentro de um determinado grupo, o nosso objectivo, enquanto étnógrafos, é apreender esses mesmos significados e, posteriormente, devolver as suas representações e/ou significados às educadoras. Bogdan, citando Geertz (1973), a propósito do seu conceito de cultura, refere que esta "não é um poder, algo a que possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenómenos se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos com consistência" (1994:58).

Vasconcelos, secundando Clifford (1988), considera a etnografia "uma actividade híbrida [pois] torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma "outra" realidade circunscrita, mas antes como uma negociação construída envolvendo (...) sujeitos politicamente significantes" (1996:30), que partilham o mesmo grupo profissional.

Acreditamos por isso que a nossa investigação é culturalmente situada num "indivíduo real, histórico (situado...) com desejos e interesses concretos, específicos" (Harding 1987 cit. Vasconcelos, 2000:39) e que é o resultado das teias de relações culturais, institucionais e pessoais que "modelam" cada indivíduo. Corroborando Vasconcelos (2000:37), consideramos o trabalho etnográfico, um trabalho moroso num "ritmo lento e atento", semelhante ao ritmo de um "cortador de relva".

## **2.5- A Observação Participante**

Eliza André (2000), referindo-se a Geertz (1973), considera que devemos proceder a uma "descrição densa", para que os símbolos possam ser

inteligivelmente ou densamente descritos, mostrando os seus significados dentro deste contexto. Nesta medida a descrição em profundidade deve, na opinião de Denzin (1989), conter “detalhes, contexto, emoções e as teias de relações sociais que ligam as pessoas umas às outras” (cit. Vasconcelos, 1997:42). Por isso, pretendeu-se ouvir as pessoas, “escutar” os seus sentimentos, observar as suas acções e perceber os seus significados atribuídos pelos indivíduos em interacção. A este propósito Vasconcelos referindo-se a Myerhoff (1978) sublinha a “capacidade de ver em fenómenos superficiais o significado de realidades mais profundas, de ver a estrutura por baixo da superfície” (1996:37). Por isso procuramos compreender as educadoras percebendo o significado subjectivo da realidade quotidiana dos Jardins de Infância e o seu significado num mundo social mais vasto ao “descrever, transmitir tão directa e sensivelmente quanto possível, o que foi visto, ouvido, agarrado, sentido” (Vasconcelos, 1996:23).

A realização desta pesquisa etnográfica através da “presença prolongada no terreno enquanto observadora – participante” (Spradley, 1980 cit. Vasconcelos 1996:24) e simultaneamente enquanto formadora/educadora, permitiu um processo de interacção mútua e complexa entre observadora e educadoras. Como refere Ricoeur (1969) cit. Vasconcelos (1996) trata-se de nos compreendermos a nós próprias pela via da compreensão das outras educadoras de infância, devido a uma relação próxima e colaborativa com estas profissionais, partilhando as suas perspectivas e os objectivos do estudo.

Na opinião de Atkinson e Hammerseley (1994) cit. Vasconcelos a “observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar- no- mundo característica dos investigadores” (2000:43). Como refere Vasconcelos (*ibid.*), não é falar sobre o grupo de educadoras mas estar nesse grupo de “modo completo, atento e descentrado” , fazendo as observações e registos de um modo “rico e aprofundado” , como nos fala (Quivy e Campenhoudt, 1992:84), apreendendo a natureza do trabalho e as dinâmicas sociais do grupo.

Na opinião de Eliza André, para que a descrição densa permita a formulação de “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento e de mentalidade” (2000:30), socorremo-nos da observação participante ou naturalista, das notas de campo, do registo das palavras proferidas pelas

próprias educadoras gravadas em áudio e das análises individuais das reflexões efectuadas em cada sessão.

Corroborando a opinião de Nisbet (1977) cit. Bell a “observação não se tornou uma opção fácil” (1997:140), devido ao grau de familiaridade com este grupo profissional que nos poderá ter levado a descurar determinados aspectos e comportamentos considerados óbvios para além de que a “observação directa não está isenta de subjectividade” (Almeida e Pinto 1995:106). Neste sentido, consideramos que a íntima pertença com este grupo profissional implica dimensões afectivas que poderiam enviesar as análises produzidas.

### **2.5.1- Os Grupos de Discussão**

Para captar os pontos de vista e as percepções dos educadores de infância, apoiamo-nos nos grupos de discussão apontados por Callejo, por considerarmos uma prática tão “cheia de sofisticação como cheia de possibilidades” (2001:11), incentivando à reflexão destas profissionais com o objectivo de perceber e compreender os seus significados sobre as Orientações Curriculares.

Como sublinha Callejo, esta metodologia exigiu um modo particular de estar para recolher a informação “tal como eles falavam, habitualmente em grupo” , (2001:15). Através do diálogo e da reflexão nos grupos de discussão produziram-se dados que se tornariam inacessíveis sem a interacção que se encontrou neste grupo. Colás Bravo (1995:263), ao referir-se a Álvarez (1990), considera que nestes discursos produzidos pelas educadoras é possível uma “representação estrutural” ou seja o reflexo de normas, valores, interacções sociais e percepções da realidade actual da educação de infância.<sup>56</sup>

Callejo (2001), citando (Muchielli, 1969), considera que este confronto de opiniões, de ideias e de sentimentos permitem a emergência de discrepâncias entre os discursos e as práticas dos educadores, enquanto indivíduos e

---

<sup>56</sup> Pacheco (1999:155) apropriando-se de Shulman (1988:31) refere que o estudo de caso ao ligar-se a um saber-em-acção, a um contexto pessoal, configurado por exemplos práticos, descrições e experiências reais, não representa uma simples descrição e informação, mas uma oportunidade de contactar com outras situações, susceptíveis de uma teorização como: “um caso não é precisamente uma informação bem escrita, os casos proporcionam oportunidades para a reflexão precisamente porque transportam quem está a prender para fora dos limites da experiência individual e proporcionar-lhe oportunidades para reflectir sobre as experiências de outros. Os casos seleccionam-se e organizam-se porque representam ocasiões práticas para lidar com problemas teóricos interessantes”.

enquanto profissionais. Norteada por uma perspectiva crítica a realização destes grupos de discussão contribuiu para explicar e compreender a realidade através de uma epistemologia construtivista levando as educadoras a consciencializarem-se dessa mesma realidade e dos seus conceitos ideológicos. Nesta perspectiva o conhecimento tornou-se fundamental mediante um processo de construção e reconstrução dos conceitos teóricos e da prática destas profissionais. Por isso, pretendíamos a confrontação do que foi escrito, do que foi dito e perceber os sentidos dos discursos e das práticas das educadoras face às Orientações Curriculares, o que foi possível através de um contacto aproximado entre investigadora e os actores envolvidos no processo de meta-análise.

### **2.5.2- Análises Individuais das Educadoras**

O trabalho de investigação incluiu ainda aquilo que denominamos “as análises individuais”. Estas análises constituíram reflexões breves sobre as temáticas com o objectivo de registar o que cada educadora considerava constituir os aspectos e conceitos importantes “debatidos” em cada sessão. Neste sentido, estas análises foram sendo guardadas e codificadas segundo a sequência cronológica. Seguidamente foi realizado um trabalho de tradução no qual foram emergindo temas que corroboravam e/ou infirmavam os aspectos sublinhados durante as sessões.

Corroboramos Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que o processo de produção de conhecimento surge-nos à medida que se recolhem, analisam e interpretam os dados, e que autores como Glaser e Strauss (1967, cit. por Colás Bravo (1995:271) designam por “teoria fundamentada ou teoria emergente”. Como refere Rodrigues (2001), a codificação e análise de dados conduziu a novas fontes de informação, emergindo novas questões que serviram de base a novas recolhas e observações no sentido de “descrever para desocultar e para isso observar”. Com efeito, os temas fortes desta investigação emergiram a partir de uma cuidadosa análise destes registos individuais.

Na opinião de Eliza André (2000), os nossos valores e as nossas posições enquanto observadores/formadores foram sendo revelados, pois tornou-se inevitável a nossa implicação na construção do objectivo e

interpretação de dados que não se reduziu apenas aos aspectos visíveis, mas fez ainda apelo aos aspectos subjectivos e interpretativos dos significados atribuídos pelas educadoras de infância envolvidas. Rodrigues, citando Kohon (1990), acredita que neste processo “é possível tornar visível o invisível” (2001:66), pois o trabalho de interpretação não se reduz apenas aos visíveis, mas faz ainda apelo aos aspectos subjectivos e interpretativos dos significados atribuídos pelas educadoras de infância. Contudo, reconhecemos que a interacção vivida neste grupo foi um contributo importante neste trabalho reflexivo.

### **2.5.3- Diário de Campo**

Pretendemos com o diário de campo registar sistematicamente os acontecimentos observados e informações relacionadas com o objecto de estudo, tais como as impressões, as disposições do grupo, as atitudes demonstradas ao longo das sessões, podendo tornar-se essenciais para a compreensão deste estudo e para a qualidade dos seus resultados. Estes documentos escritos, de carácter pessoal, assumem grande relevância pois incluem o pensamento e as verbalizações relativamente à investigação/formação proporcionando um feed-back do processo desenvolvido. Numa perspectiva construtivista do processo de investigação, estas notas de campo foram escritas durante as sessões de formação e complementadas com as palavras proferidas pelas educadoras, registadas e gravadas em áudio.

Como afirma Colás Bravo, trata-se de descrever e expressar a realidade o que “implica uma reflexão pessoal numa articulação entre sentimentos, crenças, expectativas, conhecimentos prévios e vivências pessoais” (1995:267). Por isso, pretendemos que estes diários reunissem informação considerada valiosa apoiados nas afirmações das educadoras de infância ao longo das diferentes sessões. No sentido de garantir a viabilidade e a fiabilidade destas afirmações estas notas foram registadas de modo sistemático e submetidas a uma análise de conteúdo complementando outros métodos de recolha de dados. Colás Bravo apoiando-se em Kemmis (1982), sugere que estes registos incluam: “sensações, reacções, interpretações, reflexões, suposições, hipóteses e explicações, assim como anedotas e

transcrições de conversas e intercâmbios verbais no sentido de ajudar a reconstruir a situação" (1995:267).

Com efeito, este registo dos sentimentos e dos acontecimentos ocorridos durante as sessões não comprometeu o nosso espírito crítico, pois conduziu, pelas leituras frequentes das notas de campo, à ilustração de pistas para uma investigação que se tornou bastante interessante. Por isso, seguindo a proposta de Coulon (1995) cit. Rodrigues (2001:63) tentamos que a observação das educadoras de infância em situação de formação nos deixasse "impregnar pelo estranho das coisas e dos acontecimentos" que aconteceram durante este período apreendendo e descrevendo a realidade com rigor,<sup>57</sup> apreendendo os significados dos seus actores, na sua complexidade e globalidade, como se pode observar no seguinte registo:

"Tenho a sensação que o grupo de educadoras seleccionado para esta acção é bastante heterogéneo, quer ao nível das suas formações iniciais, percursos profissionais (algumas delas trabalharam durante alguns anos em instituições privadas) e ainda possuem diversos percursos de formação ao longo da vida. (...) algumas delas já realizaram o complemento de formação, outras estão a fazê-lo actualmente, outras em fase de candidaturas e outras simplesmente nem se encontram interessadas em continuar a sua formação. (...) Penso, que esta heterogeneidade de pontos de vista irá ser benéfico ao longo dos grupos de discussão, pela multiplicidade de perspectivas e interpretações sobre as suas práticas educativas e obviamente nos discursos das educadoras e interpretações sobre as orientações curriculares". D. C. 18/3/03

O diário de campo possibilita ainda ao investigador o confronto vivido entre as funções de investigação e a partilha emocional e profissional no âmbito da educação de infância. A este propósito registamos:

"sinto-me confusa no meu duplo papel de investigadora/ formadora e simultaneamente pertencer a este grupo profissional, conhecendo e vivendo na 'pele' os seus dilemas e problemas. Por vezes, penso se estarei eu no bom caminho, ou seja recolhendo dados preciosos para a minha investigação, ou se pelo contrário estou aqui entusiasticamente no meu papel de educadora trocando ideias e experiências para a prática quotidiana do jardim de infância (...) É nestes momentos que sinto necessidade de

---

<sup>57</sup> A aferição do nosso trajecto com os colegas em reuniões de seminário induziram a exploração e a decisão de aspectos da nossa investigação, esbatendo-se a solidão que se traduz neste tipo de investigação, tal como também foi referido por autores como Vasconcelos (1997) citando Lincoln e Guba (1985).

escutar, de perceber se o caminho que estou a percorrer será o mais adequado. (...) Precisava nestes momentos de um sinal, de um olhar, de um gesto,... que me garantissem qual o caminho a seguir ou para que lado está a tender o meu trabalho. (...) Como é tão solitário este trabalho de investigação..." D.C. 7/1/03

#### **2.5.4- Transcrição das Gravações**

Foi nossa intenção complementar a informação recolhida com as palavras proferidas pelas educadoras ao longo das sessões gravadas em áudio, transcrevendo e traduzindo todos os dados o mais fiel e minuciosamente possível na certeza de que "tudo tem potencial", como nos refere Bogdan e Biklen (1994:49). Este trabalho de transcrição das gravações, foi sem dúvida uma grande sobrecarga quer pela quantidade de informação transcrita, quer ainda pela dificuldade em perceber os diálogos e as pessoas envolvidas. Relembremos Vasconcelos (2000:37) ao considerarmos que este trabalho se realizou num "ritmo lento, um ritmo de cortador de relva".

Como refere Geertz (1993) cit. Bogdan e Biklen (1994:54), para "penetrar no mundo conceptual" das educadoras de infância, recolhemos os dados e analisamo-los, de uma forma indutiva, e posteriormente fomos construindo as nossas abstracções. Isto, como nos diz Spradley (1979), cit. André (2001), possibilitou-nos perceber que as acções e os eventos para as pessoas ou grupos estudados têm significado não como unidades isoladas ou independentes, mas interrelacionadas e compreendidas em toda a sua dinâmica. Na linha de Colás Bravo e Eisma (1995:52), consideramos que as educadoras de infância são "agentes activos na configuração e construção da realidade que tem um sentido histórico e social" e por isso estes significados são atribuídos neste tempo e circunscrito a este grupo restrito. Com efeito, este tratamento analítico possibilitou o acesso de forma indirecta aos pensamentos das educadoras através das suas próprias palavras, apreendendo os seus significados, na sua complexidade e globalidade.

Esta codificação e análise de dados conduziu-nos a novas fontes de informação, emergindo novas questões que constituíram a base para novas recolhas e novas observações. A partir desta análise emergiram os temas fortes e/ou emergentes nesta investigação.



Recordando o que nos diz Ardoino (1991, cit. Rodrigues, 2001:62) “o fenómeno educativo é multi-referencial” e portanto susceptível de possuir várias leituras em função da significação histórica e social no qual decorre a investigação que sofre influências ao nível micro e macro da política educativa. Por isso e, como nos refere André (2000:39) os nossos valores enquanto observadores/formadores foram sendo revelados, na medida em que tornou-se inevitável a nossa implicação na construção do objectivo e interpretação de dados recolhidos.

### **3 - Processos de Análise**

#### **3.1 - Análise de Conteúdo**

Foram vários os registos que realizamos com o objectivo de aceder ao pensamento dos educadores de infância: as análises individuais das sessões, um diário de campo relativo à observação participante com o objectivo de registar as nossas inquietações e dúvidas<sup>58</sup>, as transcrições dos discursos proferidas pelas próprias educadoras em situação de formação e registadas em áudio e ainda as análises realizadas em grupo sobre as diferentes temáticas. Após um primeiro processo de acumulação de dados, numa perspectiva macrocontextual do campo de análise, surge-nos, numa segunda fase, a interpretação das manifestações das educadoras de infância envolvidas na formação que, na opinião de Rodrigues (2001:67) consiste no trabalho de tradução das palavras das educadoras buscando o “sentido pesquisado” tendo como suporte a análise de conteúdo para lhes retirar as unidades de sentido. No dizer de Estrela (1976), cit. Rodrigues, trata-se “não apenas de observar as acções dos sujeitos [mas privilegia-se as suas] intenções, representações, significados” (2001:67) encontrando consensos e divergências face aos seus discursos e às práticas das educadoras de infância. A este propósito Rodrigues sublinha que se trata do “levantamento progressivo do oculto e do subjacente” (2001:67) através da técnica de redução fenomenológica dos dados, fazendo

---

<sup>58</sup> Apesar de anotar cuidadosamente dados relativos ao dia, ao local, ao modo como se desenrolava as acções,... tivemos necessidade de elaborar num pequeno caderno um diário com alguns apontamentos que pretendiam registar sobretudo o confronto entre a nossa atitude enquanto educadoras, investigadoras e formadoras. Por vezes dávamos connosco, no final das sessões, a fazer o balanço da nossa própria atitude e tentar reflectir para que lado tendia o nosso comportamento. Estes registos tornaram-se preciosos na medida em que manifestam claramente as nossas inquietações.

emergir “os planos de significação e de intenção dos sujeitos intervenientes”(ibid.) ilustrando-se através das sínteses interpretativas. Assim, este processo possibilitou-nos perceber a análise de co-ocorrências, penetrando nas estruturas mentais e nas ideologias presentes nos discursos e nas práticas dos educadores de infância.

Vala, reportando-se a Krippendorff (1980), considera que a análise de conteúdo consiste numa “técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (1999:103). Na mesma linha Vala, referindo-se a Bardin (1979), salienta que essa inferência “permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas enumeradas e organizadas” (ibid.). Este trabalho consiste na “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso e as condições de produção da análise” (ibid.:104).

Com efeito, após a descrição, transcrição e codificação de todos os dados de modo sistemático, procedemos à organização e à classificação, tendo-os posteriormente submetido à técnica de análise de conteúdo. Como refere Bardin “a partir de uma primeira análise categorial, descritiva, é feita uma organização das narrativas de acordo com unidades de codificação previamente definidas a partir de regras rigorosamente explicitadas” (1977:35). Neste sentido, foi possível uma análise das informações por categorias de tipo temático, percebendo-se os sentidos que compõem a narrativa, de acordo com os objectivos anteriormente definidos. A partir da pré-análise e da selecção temática realizada estabeleceram-se as categorias, numa perspectiva teórica que orientou a recolha de dados, tendo sido posteriormente organizados e submetidos a uma categorização e análise. (Anexo 3 e 4)

Corroboramos Vala (1997) quando nos afirma que o material recolhido poderá constituir uma fonte preciosa de dados se incluirmos nos nossos registos as manifestações não verbais, comportamentos, atitudes não “visíveis” ao longo da investigação. Neste sentido, escutamos as “vozes” das educadoras embora conscientes que os seus discursos sofrem influência dos contextos onde estas se realizam e ainda das suas histórias pessoais e profissionais. Por isso, todas as informações recolhidas ao longo da pesquisa, foram submetidas

à técnica de análise de conteúdo. Na linha de Bardin “a partir de uma primeira análise categorial, descritiva, é feita uma organização das narrativas de acordo com unidades de codificação previamente definidas a partir de regras rigorosamente explicitadas” (1977:38), correspondendo a uma análise de conteúdo, de tipo temático, com a qual é possível perceber-se os sentidos das educadoras de infância relativamente às Orientações Curriculares.

### **3.2 - Análise Documental**

Os dados da nossa investigação foram ainda sustentados pela análise documental, seleccionados como método secundário e complementar da recolha de informação, que constituíram análise dos programas e/ou orientações das práticas educativas dos educadores de infância desde 1834, os relatórios da inspecção (1999/2000) e (2000/2001) e ainda pela comunicação de Lopes da Silva (2004).<sup>59</sup> Com efeito, consideramos que a interpretação de um texto permite a atribuição de um sentido que é contextualizado num tempo segundo uma determinada concepção de cultura e de educação. A este propósito secundamos Ricoeur ao considerar que para interpretar um texto é necessário “compreender e compreender-se diante de um texto” (1986:124) para o revelar e o descobrir.

Nesta linha, procedemos a uma análise detalhada do contexto sócio histórico da Educação de Infância em Portugal e, ainda dos documentos orientadores da prática educativa dos educadores de infância. Esta pesquisa documental, consistiu numa primeira fase na recolha de documentos considerados relevantes, e seguidamente por uma certa organização e sistematização da informação apresentado-a posteriormente em 5 Quadros “Um Olhar no Tempo sobre a Educação de Infância” (Anexo1) e ainda o Quadro II “Um Olhar sobre os Documentos Orientadores”. Esta documentação tornou-se imprescindível para a leitura e compreensão das Orientações Curriculares essencialmente num período que antecedeu a publicação da mesma, bem como para entendermos o contexto político educativo em que ela aparece. O acesso a esta documentação não se tornou tarefa fácil, pois não se

---

<sup>59</sup> Comunicação proferida por Isabel Lopes da Silva sobre “Implementação das Orientações Curriculares: Um Balanço Possível” realizada em 5/4/04 na Reitoria da Universidade do Porto no âmbito das Jornadas Pedagógicas organizada pelo Sindicato dos Professores do Norte.

encontram disponíveis no mercado tendo-se por isso recorrido a livros e a artigos disponibilizados em arquivos pessoais.

Para uma maior credibilidade desta investigação procedemos à triangulação dos dados, com os resultados apresentados nos relatórios sobre a "Avaliação Integrada das Escolas" da Inspeção Geral de Educação relativos aos anos de 1999/2000 e 2000/2001, que vieram complementar o nosso estudo de caso, com os dados recolhidos a nível nacional.

#### **4 - Ética / Consentimento**

Ao longo deste processo de investigação pretendeu-se um grande envolvimento das educadoras de infância num espírito de confiança e de credibilidade da informação recolhida. Para isso, estabeleceram-se relações de trabalho e de cooperação, sendo facilitadores da recolha de informação que se tornou útil para o objecto de estudo.

Tentamos um trabalho rigoroso através da realização de uma descrição densa como nos fala Wolcott (1990) e Geertz (1973), cit. por Vasconcelos (1997) registando correctamente, através de relatos completos e fieis das observações, mas sentindo que várias interpretações poderiam ser possíveis. Autores como Bogdan e Biklen (1994) sublinham que a investigação qualitativa é um processo continuado e por isso assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que propriamente de um contrato, embora existam princípios de ordem ética para a realização destes trabalhos. Vasconcelos (1996:38) refere que estes princípios éticos baseiam-se em "proteger e respeitar as vidas" relativamente às "identidades dos sujeitos", para não lhes causar qualquer transtorno ou prejuízo nas suas vidas. Neste sentido, respeitamos e protegemos a identidade das educadoras de infância envolvidas, apresentando a natureza deste estudo e obtendo o seu consentimento para o uso dos seus dados na investigação, mantendo o anonimato na matéria escrita e nos relatos verbais, até à conclusão do estudo. A este propósito Vasconcelos (1997) secundando Smith (1990), sublinha que o consentimento informado e o anonimato deve ser respeitado durante o trabalho de campo, e posteriormente num compromisso que se pretende duradouro, respeitando as educadoras de infância envolvidas na investigação e preservando em cada momento estas pessoas e as suas vidas.

A selecção do grupo das educadoras de infância também foi norteada por questões éticas relativamente à constituição deste grupo<sup>60</sup> definindo-se previamente a forma como seriam seleccionadas.

Sedimentamos este projecto de investigação nos princípios de respeito mútuo e igualdade partilhando sentimentos de empatia e de colaboração com as educadoras para que este trabalho de investigação fosse estimulante para as educadoras e para a própria investigadora estabelecendo-se relações abertas e norteadas por um rigor e fidelidade em todos os dados obtidos.

A intencionalidade ao realizar uma descrição exaustiva deste trabalho serve apenas para ilustrar as perspectivas das educadoras de infância envolvidas, não para que seja passível de generalização, mas para entender como este grupo de educadoras interpretam o documento orientador das suas práticas, contribuindo para detectar as suas áreas frágeis e assim abrir perspectivas para a sua alteração e/ou reformulação do documento.

Seguidamente apresentamos em síntese o desenho de toda a nossa investigação.

**Quadro IV-** Desenho da investigação realizada

	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	ANÁLISE DOCUMENTAL
PERSPECTIVA NACIONAL (Análise Documental)		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relatório da IGE (1999-2000)</li> <li>•Relatório da IGE (2000-2001)</li> <li>•Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar</li> <li>• Comunicação: Implementação das Orientações Curriculares: Um Balanço Possível</li> <li>• Legislação Vária</li> <li>• Documentos Orientadores da prática educativa dos educadores de infância</li> </ul>
ESTUDO EMPÍRICO (Área Geoeducativa )	Realização do Círculo de Estudos com: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadores de Infância de               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 Agrupamentos Horizontais</li> <li>- 1 Agrupamento Vertical</li> </ul> </li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Observação naturalista das sessões</li> <li>• Registo gravado em áudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos elaborados pelas educadoras de infância ao longo do círculo de estudos (trabalhos individuais e em grupo)</li> <li>• Análise individual das sessões</li> <li>•Análise crítica face às diferentes temáticas</li> <li>•Processo analítico</li> </ul>

<sup>60</sup> Pretendemos fundamentar a nossa selecção nalgumas características consideradas relevantes para o estudo e para a escolha das educadoras de infância e que foram apresentados no capítulo 1.

## **CAPÍTULO V - OLHARES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO**

## 1- O Percurso Formativo

"Estas sessões têm sido de grande enriquecimento. Há uma reflexão em voz alta, com colegas, sintonizadas na mesma onda educativa, com várias perspectivas que por vezes nos chamam a atenção de pormenores por nós negligenciados. (...) São momentos de partilha que a troca de ideias é fundamental e nos ajuda a valorizar o nosso trabalho e a melhorar cada vez mais."

Educadora A5, 26/5/2003

Esta experiência formativa decorreu na modalidade de círculo de estudos, entre Dezembro de 2002 e Julho de 2003, norteadas por uma vertente reflexiva e investigativa.

Auscultamos, num primeiro momento, as educadoras de infância envolvidas quanto às suas expectativas relativamente a esta formação captando as suas inquietações face ao documento orientador das suas práticas educativas e os aspectos que gostariam de verem contemplados nesta formação. Constatamos que existe uma grande preocupação em registarem o que fazem na prática pedagógica sublinhada pelas seguintes afirmações:

"...pôr em comum vivências do dia a dia em relação ao trabalho que cada um realiza no seu jardim de infância. Problemática dos currículos. Aplicação das orientações curriculares. Como?" A4

"A grande expectativa será encontrar respostas para algumas dúvidas, reflectir sobre o meu trabalho e verificar como me situo". A2

"...seria benéfico porque me "obrigava" a reflectir sobre o meu trabalho e a caminhada que fiz como profissional (...) problemática sobre o currículo. Como passar para a escrita o trabalho prático que se realiza?". A3

"adquirir uma formação mais detalhada da forma como sistematizar a planificação (...) A forma de abordar as orientações curriculares e de esquematizar o projecto curricular de turma é uma das minhas preocupações". A7

"Maior entendimento sobre o conteúdo das orientações curriculares e a sua parte prática". A6

"Reflexão e avaliação na prática pedagógica: currículos, avaliação e competências". A11

"Espero com esta acção aprender algo de novo no sentido de organizar melhor certas dinâmicas e ideias que muitas vezes sabemos colocar na prática, mas no papel nem tanto". A7

"Espero desta acção de formação que me clarifique ao máximo no que diz respeito às orientações curriculares, pois penso que ainda estou muito "verde". A8

Assim, verificamos uma nítida preocupação com o currículo na Educação de Infância, com a sua planificação e avaliação. Para isso, as educadoras foram incentivadas a explicitar as suas opiniões, a analisá-las, a reflectir sobre situações e/ou sobre as actividades curriculares tendo sido construídos instrumentos para que essa tomada de consciência se processasse de uma forma organizada e consistente. A elaboração, no final de cada sessão, de um trabalho de reflexão dos aspectos mais relevantes tornou-se fundamental para a recolha de informação dos significados das educadoras face às Orientações Curriculares, desempenhando o papel de feed-back e ainda de confronto de juízos de valor.

Neste sentido, enfatizamos a aprendizagem como um processo activo e interactivo, privilegiando e respeitando as diferenças individuais, as suas características e necessidades. Simultaneamente, procurou-se que a metodologia de trabalho se adequasse ao grupo de formação e que servisse os propósitos desta investigação.

Como forma de proceder à recolha de informação utilizamos, como foi referido no capítulo IV, as análises individuais das sessões, a reflexão e discussão em grupo, os discursos das educadoras gravados em áudio, a análise documental, que forneceram muita informação. A experiência de formação decorreu do seguinte modo:

- Elaboração de uma ficha de caracterização do grupo de educadoras.
- Reunião inicial tendo como objectivo uma breve sensibilização, sobre a problemática da investigação, apresentação, análise, discussão da metodologia e avaliação.
- Observação naturalista das sessões, com o registo de aspectos considerados significativos, e registados imediatamente após as sessões, numa espécie de diário de campo.
- Elaboração de análises individuais das sessões.
- Realização de trabalhos e conclusões de grupo sobre casos / temas considerados pertinentes
- Devolução ao grupo das educadoras dos discursos apresentadas oralmente e por escrito, ao longo das sessões, nas análises individuais.
- Devolução ao grupo das educadoras de uma síntese confronto entre as diferentes dimensões enunciadas nas orientações curriculares e as



perspectivas das educadoras face às mesmas dimensões.

Encontramos, nos discursos das educadoras, uma “confusão” de modelos ou de perspectivas que nos puseram em evidência a necessidade de estimular a consciência reflexiva destas formandas relativamente às suas opiniões acerca dos modelos de ensino/aprendizagem existentes e dos eventuais desfasamentos entre o pensamento (discursos) e a sua actuação (prática). Neste sentido fomos norteados por uma abordagem construtivista na medida em que os dados são confrontados e devolvidos às educadoras, numa perspectiva contínua de investigação-acção, numa tentativa de clarificação dos conceitos e com uma intenção de mudança face às suas opiniões ideológicas.

Esta proposta de formação em que simultaneamente se entrelaçam a investigação, a reflexão e a acção significou, numa primeira fase, uma reflexão individual, auto-reflexiva, e de seguida uma construção e discussão conjunta visando compreender o entendimento que fazemos dos nossos discursos e como estes se operacionalizam. Este espírito de grupo, baseado na compreensão e aceitação do outro, conduziu simultaneamente a uma apropriação pessoal e colectiva caracterizada por um modo especial de estar e de fazer formação, como se pode observar nos seguintes comentários:

“esta acção foi para mim oportuna, necessária, valiosa e de um grande interesse, pois fez-me reflectir, avaliar e reavaliar individualmente e em grupo sobre (...) aspectos de grande pertinência (...) o grupo revelou, criou um ambiente onde todos puderam sem receios, serem autênticos, manifestaram-se e enriqueceram-se mutuamente”. A1

“Esta grupo de trabalho é efectivamente um grupo com camaradagem e com um certo à vontade e desinibição para falar em grupo todas as preocupações do dia a dia e opiniões pessoais e isto deve-se talvez ao pequeno lanche que antecede cada acção”. A8

“foi bom, pois deu-me uma certa segurança (...) por vezes sinto-me perdida e questiono-me sobre a minha atitude é a mais correcta, esta troca de ideias trouxe-me mais segurança”. A10:

Esta atitude investigativa<sup>61</sup> das educadoras recaiu na análise crítica sobre os diferentes conceitos apresentados nas Orientações Curriculares.

---

<sup>61</sup>Miranda (2001:87) referindo-se a Nisbet e Schucksmith (1986) salienta que “desenvolver uma atitude de investigação é estar predisposto a interrogar o mundo que nos rodeia e a nós próprios, é buscar e indagar. É tentar encontrar razões, explicações e procurar sentidos para o que pensamos e fazemos, para o modo como pensamos e fazemos. É desenvolver um sétimo sentido”.

Neste sentido, procedemos à recolha da representação das educadoras relativamente aos conceitos de educação, de currículo, de planificação, áreas de conteúdo, processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Este processo permitiu que as educadoras se consciencializassem da articulação ou desarticulação entre os seus discursos e as suas práticas e perspectivassem a sua alteração face à existência de incongruências entre os discursos e as práticas.

Foi através da sistematização das análises efectuadas que as educadoras de infância puderam aceder ao conhecimento que cada uma tem sobre si própria estando cada uma envolvida num processo de aprendizagem que, como referiu Miranda, permitiu a percepção de que o “bom educador não é aquele que tem uma prática inalterável e correcta, mas sim uma prática sempre em construção” (2001:89). Nesta medida, consideramos que a profissionalidade do educador de infância se constrói com a problematização da realidade e com a procura de soluções alternativas.

Inerente à característica da investigação-acção foi apresentado um feedback dos trabalhos apresentados ao longo das sessões pelas educadoras sobre os diferentes conceitos. Tornou-se um trabalho bastante interessante a verificação, através de um quadro/síntese (Anexo 7), do que pensavam as educadoras sobre as diferentes dimensões apresentadas nas Orientações Curriculares. Por isso, foi proposto às educadoras uma reflexão sobre esse confronto especificando os aspectos em que estas se aproximavam ou afastavam relativamente às Orientações Curriculares.

“Apesar das Orientações Curriculares já terem alguns anos, ainda há dificuldade na aplicação de certos conceitos, nomeadamente a inclusão das actividades realizadas nas diferentes Áreas de Conteúdo” A7

“as educadoras não esquecem esta etapa do processo, mas notam dificuldades no tipo de registo. A avaliação deverá chegar por escrito aos pais? (...) onde está o nosso profissionalismo?”A2

“as educadoras não se afastam muito das Orientações, mas cada uma ainda utiliza terminologias próprias da sua formação de base”. A7

“Este confronto de conceitos exploradas pelas educadoras ao longo das sessões de formação (...) foi proveitoso, na medida em que conseguimos ser mais críticas depois do tema ter sido explorado (...) conseguimos olhar melhor para o nosso 'umbigo', reflectimos, avaliarmo-nos e seguirmos em frente com menos falhas e mais enriquecidas”.A2

Procuramos, nesta apresentação, a neutralidade e a isenção de juízos de valor, envolvendo e sensibilizando as educadoras sobre o documento orientador das suas práticas. A este propósito salientamos as seguintes afirmações:

"A sessão foi útil na medida em que havendo um confronto do que pensam as educadoras e as orientações curriculares chegamos à conclusão que havia lacunas naquilo que nós pensávamos ou fazíamos". A12

"ao compararmos a nossa opinião com a das Orientações Curriculares deu-nos a possibilidade de ver quais as nossas lacunas ou aquilo que nós fazemos de mais básico facilmente nos esquecemos de focar". A9

Consideramos que esta investigação, enquanto estratégia de formação, possibilitou uma maior objectividade, flexibilidade e abertura à realidade proporcionando uma autoconsciencialização das educadoras envolvidas, no sentido de uma melhoria pessoal e profissional. A este propósito ilustramos as seguintes afirmações:

"Apesar de talvez um pouco trabalhoso este trabalho individual sobre a análise das diferentes temáticas e escrever sobre a respectiva análise, ajudou-me a verificar algumas dificuldades e constatar certas falhas no meu trabalho teórico escrito". A8

Enquanto formadora e investigadora pretendemos manter o espírito crítico quer no confronto das diferentes opiniões, quer ainda na devolução do entendimento do grupo sobre as diferentes questões. Privilegiamos por isso, a reflexão crítica, cimentada por uma estratégia científica pedindo-se, às educadoras, críticas cada vez mais contundentes nas reflexões realizadas, quer individualmente quer em grupo, de modo a permitir o confronto entre os discursos e possíveis incongruências com as práticas.

"sentimos dificuldades em passar para o papel aquilo que é óbvio no dia a dia, em dividir conteúdos pelas diferentes áreas, em sermos mais técnicas nos temas apresentados (...) existem áreas de conteúdo menos exploradas, como a musical, dramática, matemática, e a área da expressão plástica é bastante explorada". A2

Este permanente exercício de reflexão sobre as Orientações Curriculares possibilitou um processo de construção pessoal e profissional neste grupo, transformando-o num grupo de autoformação. Foi nossa intenção por isso, que esta formação/investigação assentasse sobre as problemáticas

da realidade quotidiana das educadoras de infância, o entendimento e a operacionalização das Orientações Curriculares, nomeadamente ao nível da planificação.

“Ao analisar os processos educativos e a planificação cheguei à conclusão que o grupo de educadoras procura em cada modelo uma parte de apoio para a sua orientação. (...) a planificação segundo as orientações curriculares obrigam a educadora a reflectir sobre todo o processo educativo, na maneira de adoptar às características do grupo, organizando recursos. Esta reflexão é um pouco implícita no trabalho da educadora no seu dia a dia, penso que já se faz sem ter noção”. A”5

Corroborando A. Estrela podemos referir que esta formação nos “abriu novas perspectivas de articulação entre investigação e formação, não só no plano teórico do modelo, mas também de concretização de metodologias de investigação e intervenção educacional” (2001b:27). Por isso, as grelhas de análise, construídas com base na triangulação dos materiais recolhidos, possibilitaram a constatação da congruência e/ou incongruência dos discursos e das práticas dos educadores de infância face à concepção de educação, currículo, ensino-aprendizagem, avaliação, papel do educador e de criança. (Anexo 9) Com efeito, foram assim detectados diferentes entendimentos e práticas das educadoras de infância oscilando entre uma concepção mais tradicionalista e uma perspectiva construtivista, portanto mais próximas das Orientações Curriculares. Tal como Miranda, citando Stenhouse (1993) e Bruner (1980) consideramos que os “educadores e professores aprendem não com relatos de experiências de ‘boas práticas’ feitas por bons educadores, mas com os problemas e dificuldades que assinalam” (2001:89).

Na avaliação do projecto, para além dos formulários exigidos pelo gabinete de formação contínua, foi ainda solicitada uma reflexão individual da forma como cada educadora sentiu e viveu esta formação, apontando novas perspectivas de formação para um futuro próximo. O estabelecimento de uma relação entre a formação e a universidade serviu para conferir maior rigor, utilização de estratégias pertinentes em cada momento e ainda troca de ideias e de dúvidas sobre determinados aspectos.

Quanto ao clima vivido nas sessões de formação, embora tivesse surgido alguns momentos de conflito inicial pela não aceitação da opinião dos outros, este factor foi sendo diminuído, quer devido ao trabalho em pequenos

grupos, quer em grupos diversificados e seleccionados através das dinâmicas orientadas para o efeito. Estas, para além de permitirem o “quebrar do gelo” entre as formandas, possibilitaram a troca de ideias, experiências, redobrando-se os esforços para que se sentissem parte integrante dos grupos. Houve, portanto uma mudança de atitudes das educadoras perante as colegas, possibilitando uma maior abertura à opinião das outras e uma maior facilidade em se questionarem acerca dos mais diversos problemas e saberes.

## **2 - Um Olhar das Educadoras sobre a Formação**

Esta experiência formativa sublinhou a importância da análise dos seus discursos e das situações práticas das educadoras de infância permitindo uma tomada de consciência do comportamento, das atitudes, das suas contradições e ainda dos seus aspectos positivos e negativos.

Ao longo do processo formativo foram sendo recolhidos dados de satisfação relativamente ao ambiente de trabalho vivido durante as sessões e sublinhadas nas análises individuais realizadas pelas educadoras. Foi valorizado o apoio conseguido nos grupos de trabalho, pois as educadoras na generalidade não se conheciam (pelo facto de trabalharem em diferentes agrupamentos) o que não invalidou um ambiente acolhedor e de manifesta amizade, como se pode observar no seguinte excerto:

“Esta acção de formação foi para mim muito importante. Foi realizada de uma maneira diferente de todas as acções anteriores. A maneira como começavam as acções de formação fez com desde o início existisse uma boa relação entre todas as educadoras e ninguém estivesse inibido. Todas nós dissemos o que pensávamos sobre os diferentes temas abordados.

Penso que isso foi bom, a mim deu-me uma certa segurança.” (A10)

Registamos ainda o facto das educadoras de infância referirem que esta acção possibilitou um confronto de ideias e novas formas de conceptualizar as actividades. Por isso, constatamos que as práticas de reflexão conduziram a uma alteração das atitudes, como é referido seguinte:

“Esta acção permitiu que reflectíssemos criticamente numa perspectiva construtivista sobre as Orientações Curriculares.” (A4)

“Esta acção foi para mim muito oportuna, necessária, valiosa e de um grande interesse, pois fez-me reflectir, avaliar e reavaliar individualmente e em grupo sobre determinados aspectos de grande pertinência.” (A1)

As relações estabelecidas entre as educadoras proporcionaram a troca de experiências e de ideias para a concepção de algumas actividades solidificando ainda mais o carácter flexível para o qual nos tínhamos proposto com esta formação. A qualidade das comunicações e das relações interpessoais constituiu um dos aspectos mais relevantes ao longo do círculo de estudos. Para além de um ambiente agradável possibilitou o reconhecimento de uma empatia entre formandos e formador vividos num óptimo clima relacional.

"A formadora teve grande capacidade em nos motivar, despertando-nos interesse pelos assuntos abordados. Foi clara na exposição e apresentação dos temas (...) foi agradável o convívio com este grupo simpático." (A4)

"O espírito de humildade que o grupo revelou, criou um ambiente onde todos puderam sem receios, serem autênticos, manifestando-se e enriquecerem-se mutuamente". (A1)

Foram-se evidenciando mudanças de atitudes de cada formanda relativamente ao grupo manifestando-se um crescimento relativamente ao empenho e à atitude crítica face às diferentes questões abordadas.

O tempo previsto para a realização desta formação foi sentido como insuficiente, quer pelo clima vivido que foi bastante valorizado quer ainda para o tratamento dos temas.

### **3 - O Olhar do Formador**

Ao organizarmos este círculo de estudos acerca das Orientações Curriculares especialmente para um grupo de educadoras que não tinha sido contemplado com formação sobre este assunto estávamos optimistas, com expectativa que esta fosse útil e simultaneamente interessante. Com efeito, verificamos que esta formação se desenvolveu com agrado, interesse e empenhamento deste grupo, como foi registado no excerto deste diário de campo:

"é espantoso verificar como cada educadora procede a uma análise atenta e cuidada das suas planificações para detectar e compreender as suas lacunas, como refere A4!"

Que disparate! Como é que não referi a Formação Pessoal e Social! Nem acredito! Olha, nem referi as Competências,....! Estou mesmo mal!"

D.C. (18/3/03)

“apesar das educadoras se encontrarem a analisar individualmente as suas planificações, elas não são capazes de evitar comentários em voz alta, ao se aperceberem da desarticulação entre o que dizem fazer na prática pedagógica e os seus discursos!

Como é possível? Então eu que defendo a actividade da criança no dia a dia no jardim de infância e agora apercebo-me que na prática ela só faz aquilo que eu teoricamente preparo! Deixem-me pensar nestas falhas!

D.C. (18 /03/03)

Neste sentido, consideramos que a formação de certo modo permitiu uma atitude de distanciamento e uma reflexão sobre aspectos básicos da conduta das educadoras, e como as suas posturas podem induzir um certo modo de percepcionarmos e vivermos o currículo. Com efeito, constatamos que as educadoras de infância realizaram as suas formações em diferentes escolas de formação<sup>62</sup> que naturalmente induziu diferentes linhas de conduta nos discursos e na prática pedagógica.

Também Cardona considerou no seu trabalho de investigação com educadoras de infância que a sua implicação profissional não seria fácil para a compreensão das características relativamente à educação de infância. Remetendo-se a Marmoz (1987) a autora refere que “não podemos acreditar no ‘distanciamento’ (...) as tentativas de alcançar uma neutralidade são usadas apenas para neutralizar a nossa implicação. Só a partir de uma visão clara de todos os aspectos que estão subjacentes à nossa implicação é que podemos trabalhar com objectividade” (2002:50).

Por isso, consideramos significativo o empenhamento de todas as educadoras quer na reflexão dos textos propostos, bem como na organização de trabalho de grupo e análises individuais que as levaram a constatar incongruências entre os seus discursos e as suas práticas. Nesta linha, sublinhamos a necessidade de haver uma maior articulação entre investigação, reflexão e acção, numa lógica temporal e não por decreto como vem acontecendo para satisfazer as exigências do PRODEP, ou de outro qualquer organismo. O carácter sistemático e oportuno das formações faria com que não houvesse uma aplicação da teoria ao real como nos fala Estrela, mas o processo inverso questionando as práticas no sentido de se encontrarem

---

<sup>62</sup> Como se pode observar no quadro de caracterização das educadoras a suas formações iniciais foram efectuadas em escolas públicas (Escolas de Magistério Primário e Escolas Superiores de Educação) e em Escolas Particulares.

teorias que justifiquem a acção. Como adverte o autor “os saberes construídos pela investigação-acção, embora assentes em critérios de validade ecológica e fenomenológica, não cumprem todos os critérios de cientificidade, mesmo quando ela é concebida na óptica de um paradigma de inspiração fenomenológica” (2001:40).

#### **4- Vantagens/ Potencialidades**

Neste sentido compete-nos ilustrar as vantagens/potencialidades deste círculo de estudos:

- Potenciou o esbatimento entre as fronteiras dos diferentes agrupamentos envolvidos, permitindo uma troca de experiências entre os diferentes jardins de infância.
- Valorização na dimensão humana e relacional ao longo das sessões
- Progressivo desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho conjunto na reflexão das diferentes temáticas
- Maior articulação e conhecimento dos diferentes jardins de infância e um maior conhecimento de diferentes tipos de organização das áreas e respectivos materiais.
- Partilha e troca de canções, jogos, poesias, técnicas de expressão plástica.

#### **5- Dificuldades/ Constrangimentos na Formação**

Por outro lado importa referir as dificuldades/constrangimentos desta formação:

- Selecção de educadores de infância de vários agrupamentos educativos, dificultou a calendarização das sessões de formação devido às reuniões de coordenação do Pré-Escolar e do Conselho Pedagógico não serem coincidentes.
- Dificuldade na deslocação devido às distâncias entre os diferentes Jardins de Infância.
- Dificuldades sentidas na realização de algumas sessões devido a um cansaço manifestado após o trabalho quotidiano nos jardins de infância.
- Dificuldades acrescidas no final da formação com a marcação de reuniões extraordinárias nos diferentes agrupamentos educativos. Com a alteração do contexto político – educativo, houve uma maior mobilização das educadoras



em reuniões extraordinárias<sup>63</sup>.

- Dificuldade de algumas educadoras em articular as sessões de formação com as aulas do complemento de formação que entretanto algumas integraram.

---

<sup>63</sup> Como anteriormente foi referido houve uma nova estruturação dos agrupamentos educativos com uma nova reestruturação dos jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo, passando a existir apenas Agrupamentos Verticais

**CAPÍTULO VI – ANÁLISE, SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS  
RESULTADOS**

## **1 - Descrição do Quadro Categorical**

Num primeiro olhar aos discursos e às análises individuais realizadas pelas educadoras ao longo das sessões de formação, utilizando os indicadores apresentados no quadro conceptual que desenvolvemos, no capítulo II, acerca das questões do currículo e da aprendizagem e ainda através da análise documental das Orientações Curriculares que nos serviu de guia de orientação neste estudo, constatamos que existem, nalguns aspectos, desarticulações nos discursos e/ou na prática relativamente às Orientações Curriculares. Neste sentido, foi necessário proceder a uma revisão de alguns documentos, apresentados nas sessões de formação, processo esse que nos permitiu a criação de um pano de fundo para compreender e situar teoricamente os significados atribuídos pelas educadoras e que utilizamos como indicadores para orientar o processo analítico. Foi através destes indicadores que o processo de análise foi possível, identificando as ideias chaves presentes no texto, seleccionando expressões que traduzissem significativamente este sentido. Foram construídas grelhas de análise com as respectivas categorias (Anexo 3) que nos serviram de guiões para interpretarmos as representações das educadoras face às Orientações Curriculares. As categorias seleccionadas foram: Educação, Currículo, Áreas de Conteúdo; Processos Educativos/Planificação; Papel do Educador e Avaliação.

Para o conceito de Educação socorremo-nos do texto de Delors, (1996); para o Papel do Educador revisitamos Vasconcelos (2000b) e auscultamos Zabalza (2000) para o conceito de Avaliação. Os outros conceitos foram construídos após o levantamento dos diferentes itens apresentados nas Orientações Curriculares. Foram posteriormente elaboradas grelhas de análise com as respectivas subcategorias que em síntese apresentamos no seguinte quadro:

**Quadro V- Categorias e Subcategorias**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Educação (Delors, 1996)	Saber/Conhecer
	Saber- Fazer
	Saber Viver Juntos
	Saber Ser
Currículo (Kemmis, 1988)	Técnico
	Prático
	Sócio- Crítica
Planificação (Áreas de Conteúdo/ Processos de Ensino- Aprendizagem) (OCEPE, 1997)	Formação Pessoal e Social
	Expressão e Comunicação
	Conhecimento do Mundo
Papel do Educador (Vasconcelos,2000 )	Construtor de Currículo (Planificação/Registo/Avaliação)
	Trabalho com Pais e Comunidade
	Agentes de Mudança
Avaliação (Zabalza,2000 )	Planificação
	Criança
	Educador

## **2 - Análise e Apresentação dos Resultados**

### **2.1- Educação**

Em relação à Educação, inserida numa perspectiva de construção do indivíduo enquanto pessoa e de desenvolvimento ao longo da vida, identificamos as quatro vertentes reclamadas por Delors (1996), como se observa no quadro V.<sup>64</sup> Ao nível do *Saber* os educadores de infância consideram que este deve ser contínuo, respeitando os conhecimentos anteriormente adquiridos e preparando as crianças numa perspectiva integrada do *Saber/Conhecer*, para as aprendizagens futuras pois

“...o conhecimento vai alargando, vai aumentando, vai tendo por base os conhecimentos anteriores”. (A6)

Ao mesmo tempo salientam que a este nível a educação deve potenciar as capacidades das crianças, consciencializando-as das suas capacidades e/ou dificuldades, no sentido de aprender a aprender, levando as

<sup>64</sup> Na sessão de Formação de 16/12/02 auscultamos a representação de cada educadora sobre o conceito de Educação. Após este momento distribuímos um documento com base no relatório Delors (1996) a cada educadora para reflexão e análise sobre os conceitos apresentados na vertente Saber/Conhecer; Saber - Fazer; Saber Viver Juntos e Saber Ser.

“...crianças a crescerem e a desenvolverem as suas capacidades intelectuais, capacidades de conhecimento [no sentido de] potenciar todas as suas capacidades!” (A6)

Consideram ainda que a educação se deve traduzir numa busca constante do saber, numa atitude de auto-questionamento da criança sobre o mundo que a rodeia, levando

“...a criança (...) a perceber conhecimentos e noções” (A3), pois a “educação tem um novo sentido (...) com uma autoformação constante (...) de aprender a conhecer” (A’5)

No âmbito do *Saber-fazer* as educadoras consideram fundamental a aquisição da autonomia da criança, construindo e procurando as respostas às suas inquietações, no sentido

“...‘construção’ e não ‘transmissão de conhecimentos’” (A3) “levando à procura de respostas adequadas ao longo da vida” (A6), pois “o homem não nasce cidadão, constrói-se [e] quanto mais rica for essa construção...” (A’7)

Foi ainda referido a importância na aquisição de hábitos de higiene e saúde, como forma de garantir a formação integral e equilibrada da criança, na medida em que

“Fundamentam os alicerces de um bem-estar físico e social da criança”. (A2)

Na vertente *Saber Viver Juntos*, o grupo de educadoras considera importante o desempenho activo da criança, pois

“é membro e tem de ter uma participação activa na sociedade. Vai ter na sociedade que desempenhar o seu papel”. (A7)

Neste sentido, referem a necessidade de se contemplarem as diversas culturas no espaço educativo, como forma de compreensão dos outros, conhecendo

“...primeiramente a cultura deles e conhecê-la sem preconceitos” (A7) [na medida em que] “aprender a viver juntos (...) tendo sempre em conta a multiculturalidade (...) e valores para a vida em sociedade”. (A’2)

Com efeito, *Saber Viver Juntos* deve ainda contemplar o respeito pelas opções religiosas levando

“...as crianças a conhecerem-se e a conhecerem os outros, outras crianças, outros adultos, outras pessoas (...) os meninos tomam consciência da diversidade de opções religiosas”. (A6)

Relativamente às crianças com NEE o grupo de educadoras considera

“Ajudar aqueles que devido a diversos factores tanto de ordem física como psicológica requerem mais atenção, compreensão e disponibilidade. Sensibilizar os pais de forma sensata sobre alguns dos meios para educar/respeitar os filhos.” (A8)

A Educação no âmbito da Saber Ser deve fundamentar-se na aquisição dos valores e no respeito pelo indivíduo enquanto pessoa, desenvolvendo a capacidade de autonomia e de responsabilidade pessoal, proporcionando o

“enriquecimento do conhecimento em simultâneo com os valores (...) para que amanhã a sociedade que ajudei a construir seja melhor que a de hoje” (A7)[Com efeito, é valorizar o] “respeito pela individualidade de cada pessoa, ajudar a crescer e ajudar a conhecer-se. É conhecer a alma da criança (...) Dar a mão na caminhada!”. (A1)

Neste processo analítico sublinhamos que o conceito de Educação definido pelas educadoras, espelha uma aproximação às Orientações Curriculares pois valoriza o indivíduo enquanto pessoa, respeitando os valores, as culturas, as opções religiosas e/ou handicap físico e/ou psicológicos. Com efeito, os seus discursos enquadram-se nas diferentes vertentes definidas pela UNESCO (1996), pilares essenciais para uma educação ao longo da vida, fornecendo os “alicerces” para um mundo complexo, globalizado e em constante mudança.

## 2.2- Currículo

Acerca do Currículo e tendo em conta os três âmbitos mencionados no quadro conceptual (Técnico, Prático e Sócio-Crítico) apresentados no capítulo II evidenciamos que algumas educadoras situam as suas práticas educativas no currículo Técnico sublinhando a sua actividade como individualista enquadrada numa perspectiva mecanicista e homogeneizante das suas práticas. Neste sentido, as actividades são orientadas de acordo com uma sequencialização das mesmas segundo a época do ano e/ou época festiva sendo apresentadas independentemente do contexto e/ou dos interesses das crianças, como refere a Educadora A4

“Eu fui um bocadinho Técnicoista no meu projecto (...) após ter olhado para isto incluo-me neste modelo pois trabalhei apenas com as crianças e comigo própria.”

Verificamos ainda que algumas educadoras se enquadram dentro desta

perspectiva pois apresentam uma preocupação excessiva com a preparação para a escolaridade obrigatória preocupando-se com a eficiência e o futuro das aprendizagens das crianças, como é ilustrado pela educadora A7

“...se calhar é mais fácil a nós prepará-los para o 1.º ciclo. Se formos teimosos e não ensinarmos isto aos meninos, porque não tem jeito nenhum ensinar isto aos meninos, as crianças chegam a Setembro e (...) eles precisavam de saber e eles apanham no ‘nariz (...) porque não fomos flexíveis...”

Efectivamente poderíamos enquadrar o discurso de algumas educadoras numa perspectiva prática face às suas atitudes perante crianças com diferentes opções religiosas. Encontramos situações em que a educadora perante a necessidade de trabalhar sobre a época natalícia e tendo crianças com diferentes opções religiosas refere que

“Para mim não foi nada complicado! Eu até me dou bem com a mãe dele, porque ela simplesmente naquelas alturas não trazia o menino à escola! (...) Não fui eu que impus! Ela própria fazia isso!” (A1)

Para a educadora A7 a atitude é diferente:

“Não, ele não ia a ficar a olhar para o balão! (...) ele próprio tinha uma educação tão enraizada, já com quatro anos que quando eu pegasse num trabalho de natal, ele levantava-se direitinho e sabia que eu não dizia nada e, deixava o grupo e levantava-se, pegava na caixinha dos legos e ia sentar-se, o que facilitava”.

Poderíamos considerar estas atitudes pouco coerentes com uma perspectiva crítica e emancipatória, como se enuncia nas Orientações Curriculares. A este propósito o seguinte comentário ilustra bem o que queremos dizer quando refere, acerca do termo procissão,

“Tanto dá chamar procissão como cortejo. Vai dar ao mesmo. A criança desde que fosse a cantar qual era o problema?” (A7)

Com efeito, esta afirmação demonstra uma atitude relevante da não mobilização de saberes e de experiências face às diferentes realidades e aos diferentes contextos onde estas situações acontecem.

A educação para os valores é ainda sublinhada pelas educadoras como pilar da sua actividade pedagógica não os impondo, mas levando as crianças a consciencializarem-se, possibilitando as tomadas de decisões com vista a uma sociedade mais justa. Esta constatação de diferentes entendimentos e diferentes opções educativas, nos seus discursos e práticas, permite que as

educadoras refiram que a sua prática é norteada pela mistura dos vários modelos como afirma a educadora A7:

“eu penso que nós no nosso quotidiano fazemos uma mistura de modelos. Vamos buscar um bocado de cada lado”.

Para a educadora A'6

“existe uma mistura destes modelos nas nossas práticas curriculares, pois nem todas as suas competências estão totalmente erradas, mas sim necessitadas de uma maior ponderação e lapidação”.

Neste sentido a educadora A2 sublinha que:

“é preciso um bocado de bom senso e buscar um pouco de cada modelo. Há coisas que é o modelo Tradicional, haverá outra que será o Modelo Crítico.”

Encontramos nesta afirmação a constatação de uma desarticulação entre o discurso e a prática educativa como muito bem é ilustrada pela educadora A7:

“Há aqui uma coisa que aqui fala e que eu nem sequer considero na planificação, pois para mim são inerentes (...) a transmissão de valores! Eu nunca ponho na minha planificação (...) como ajudar os meninos a serem amigos, pois (...) isto é básico (...) eu valorizo isso de tal forma que para mim os valores são fundamentais e por isso não os escrevo (...) nem que eu não faça nada num dia, isso faço sempre (...) Mas, eu não escrevo...”

Assim e apesar dos riscos da simplificação desta análise encontramos neste grupo de educadoras a emergência de um discurso enquadrado numa perspectiva sócio-crítica na medida em que reconhece a importância da integração do meio, das diferentes opções religiosas, culturais e outras no quotidiano do jardim-de-infância, pois

“a realidade começa a ser diversificada. Temos meninos de outras culturas, formações, opções religiosas (...) vem sempre interferir na dinâmica da sala.” (A1)

Situamos a actividade educativa destas profissionais numa perspectiva técnica e/ou prática na medida em que parece existir uma preocupação com a escolaridade obrigatória, com a transmissão de conteúdos para as aprendizagens futuras, ignorando o contexto e os interesses das crianças e resolvendo os problemas isoladamente sem uma perspectiva globalizante e democrática.



### 2.3- Planificação

A planificação elaborada pelas educadoras, submetida, por questões de simplificação de análise, a uma grelha (Anexo 6), possibilitou-nos num primeiro olhar constatar que a área da Formação Pessoal e Social foi a área menos contemplada, embora as educadoras afirmem nos seus discursos que é a mais contemplada, como evidencia a educadora A7

“Eu não mencionei a Área da Formação Pessoal e Social e ela é trabalhada continuamente “ [pois] “no meu caso eu valorizo isso de tal forma (...) os valores são fundamentais e que por isso não escrevo (...) nem que eu não faça nada num dia, isso faço sempre (...) as outras actividades que eu tento atingir determinadas competências (...) já tenho necessidade de planificar para não me perder”. (A7)

Quanto à Área das Expressões e Comunicação verificamos nesta análise que os Domínios mais contemplados foram a Expressão Oral e Emergência da Escrita, a Matemática e o Domínio da Expressão Plástica.

Embora os outros Domínios de Expressão fossem referidas acentuou-se pouco atendimento nos Domínios da Expressão Motora e Dramática. No decorrer deste processo analítico sublinhamos a preocupação com o tema relativo à época do ano, na área do Conhecimento do Mundo, o que induziu a abordagem nos Domínios da Geografia e Meteorologia explorando as características climáticas da estação do ano e ainda o Domínio da Biologia com a exploração do corpo humano relacionando-o com a Educação Sexual e/ou a Educação para uma Vida Saudável abordando a higiene e a alimentação. De sublinhar ainda nestas planificações uma preocupação com a Educação Ambiental, talvez induzido pelos Projectos Curriculares de Agrupamento no qual se encontram integradas algumas das educadoras.

Ao analisarmos estas planificações poderemos considerar existir uma variedade de “currículos” neste grupo de educadoras de infância. Com efeito, ao nível do discurso as educadoras enquadram-se no modelo sócio-crítico tendo em conta o atendimento aos interesses, necessidades da criança, a organização do tempo, espaço com um carácter flexível e uma sensibilidade à cultura do meio e da comunidade.

Partindo da leitura dos textos das três perspectivas curriculares (Técnica, Prática e Sócio-Crítica) e pela análise das suas planificações

constatamos que as suas práticas educativas se situam na generalidade numa perspectiva “técnica” e “prática”, visto que não enquadram a cultura do meio, a participação da comunidade educativa na construção do projecto. O facto de algumas educadoras se preocuparem com a escolarização precoce da criança inviabiliza a construção de um projecto que dê sentido às actividades educativas. A este propósito Alonso (2002:63) corroborando Beane (2000) sublinha que se torna fundamental a coerência na integração das experiências da criança para que o currículo ofereça “um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência”. Por isso a análise das temáticas permitiu-nos constatar uma certa desarticulação face a temas importantes possibilitando um eixo unificador das diferentes áreas e/ou domínios.

No entanto, constatamos um grupo reduzido de educadoras que integraram nas suas planificações um tema de relevância social “A Educação Ambiental” que nos leva a admitir tratar-se de educadoras do mesmo Agrupamento Educativo e portanto induzidas pela temática proposta no Projecto Curricular de Agrupamento. Estas planificações apresentavam-se de uma forma globalizada respeitando de forma significativa as diferentes áreas de conteúdo e respectivos domínios, conforme se pode constatar no (Anexo 6).

## **2.4- Papel do Educador**

Se retomarmos a ideia de Vasconcelos (2000) ao afirmar que o educador é o “gestor ou construtor” de currículo deparamo-nos com decisões fundamentais ao nível da elaboração da planificação, do registo e da avaliação. Neste sentido, encontramos neste grupo de educadoras, uma valorização destes aspectos considerando-os fundamentais enquanto agentes educativos.

Ao nível do discurso as educadoras reconhecem a importância da planificação e registo para a qualidade do trabalho pedagógico, bem como para um melhor conhecimento dos interesses e necessidades das crianças. Contudo referem que sentem

“mais dificuldade é em registar o que se passa no dia a dia e a evolução que as crianças vão tendo, o que (...) dificulta depois a nível das avaliações das crianças”. (A'12)

Com efeito, este grupo de educadoras considera importante planificar, observar, avaliar entre outros. No entanto têm consciência que na

“prática tenho falhas no registar, pois nem sempre conseguimos quando trabalhamos sozinhas registar situações que consideramos importantes...”

(A'3)

Esta opinião é corroborada por várias educadoras que consideram os registos, os seus pontos mais frágeis, considerando uma tarefa

“muito difícil, pois aquilo que observo como importante acontece rapidamente e com o intuito de nada perder não escrevo (...) quando me proponho a escrever ou já não me lembro textualmente das palavras e por vezes nem dos contextos onde surgiu a avaliação”, (A'6)

apesar de considerarem prestar

“muita atenção a cada criança e às suas atitudes, depois não passo à escrita”. (A'7)

Revisitando o quadro conceptual do capítulo II encontramos em Roldão (1999) os diferentes níveis de decisão curricular relativamente à construção do Currículo. A este nível “institucional” algumas educadoras referem uma certa dificuldade na planificação do projecto curricular de Grupo e a sua articulação com o projecto curricular de Agrupamento como é ilustrado na seguinte afirmação:

“o que se torna mais difícil para mim é coordenar o projecto Agrupamento com o projecto de grupo, no que diz respeito à organização do projecto curricular” (A'9)

A Avaliação das Crianças é considerada por este grupo de educadoras como uma das tarefas mais importantes. Consideram que a avaliação deve fundamentar-se numa abordagem construtiva no processo de ensino-aprendizagem da criança embora refiram que sentem dificuldade no seu registo articulando as diferentes observações efectuadas, como evidencia a educadora A4

“Procuró fazer uma avaliação construtiva. Faço uma reflexão constante em todo o acto educativo”. “Tenho alguma dificuldade em avaliar, embora registe diariamente, perco-me na avaliação. Procuró sempre uma avaliação construtiva e qualitativa”.

De sublinhar ainda a articulação entre as observações realizadas, os registos e a execução das actividades. A este propósito refere a educadora A'5

“Uma outra dificuldade é a avaliação, a partir de registos de comportamentos e actividades, e complementar com observações e reflectir sobre o trabalho desenvolvido. Será que atingimos exactamente o que se pretendia, que os objectivos foram conseguidos...”.

Tal como referiu Vasconcelos (2000b) o “enquadramento da

aprendizagem" constitui um outro papel a desempenhar pelo educador. Para estas educadoras também a preparação e organização do ambiente educativo constitui uma dimensão essencial no seu trabalho, pois referem que sentem

"necessidade de criar na sala um bom ambiente de harmonia, acolhedora,...". (A8)

"Como educadora valorizo e preocupo-me muito com o criar e propiciar um ambiente afectivo e alegre para as crianças, onde elas se sintam à vontade e felizes [pois] só assim, se poderão desenvolver harmoniosamente e crescerem saudáveis física e psicologicamente". (A'1)

Salientamos ainda, ao nível dos discursos das educadoras, o trabalho realizado com os Pais e/ou Comunidade no sentido de obterem um maior conhecimento e intercâmbio entre os aspectos culturais, religiosos e ainda para melhor articular com os outros agentes educativos. Neste sentido, referem que

"o papel do educador é um trabalho dinâmico, interventivo, aberto ao Meio, e estes aspectos são inerentes à nossa profissão!" (A2) sublinhando a importância do "trabalho directo com as famílias". (A12)

No entanto, algumas educadoras tomam consciência que este aspecto é negligenciado nas suas actividades pedagógicas, considerando que

"O intercâmbio com a comunidade não é muito realizado (...) embora o entenda importante". (A'1)

Existem ainda outras profissionais cuja dificuldade

"tem a ver, com o intercâmbio com a escola (...) pois as coisas surgem (...) sem ter em consideração as características do pré-escolar". (A'6)

As Orientações Curriculares sublinham o Papel do Educador, enquanto construtor e gestor do currículo implicando a intencionalização das suas práticas educativas, ao nível da planificação, registo e avaliação e ainda uma articulação com os Pais e Comunidade. Ao nível dos discursos verificamos que este grupo se aproxima desta concepção, pois referem que procedem à planificação das actividades, aos registos e avaliação das crianças, embora algumas educadoras evidenciam uma certa dificuldade na execução destas tarefas. Ao nível prático não poderemos afirmar como se situam as educadoras visto que necessitaríamos de uma observação e análise das suas práticas, planificações e registos, que não foi objecto do nosso estudo.

As educadoras de infância sublinham ainda o seu papel activo, interveniente, aberto ao Meio como forma de inovarem e de participarem com os pais, e/ outros docentes para um melhor desempenho das suas actividades

educativas. Com efeito, verificamos que enquanto agente de mudança este grupo profissional se enquadra nesta linha na medida em que se consideram

“apologistas de coisas únicas (...) sempre construímos no caminho da inovação. Sempre fomos pioneiras na contemplação da cultura do Meio...”  
(A6)

Nesta linha, reconhecem que gostam de

“fazer trabalhos em conjunto com outros colegas e levar as crianças a conhecer outras realidades” (...) a flexibilidade e a reflexão são importantes pois só depois de uma reflexão conseguimos chegar aos nossos erros”  
(A'3)

Reconhecem que este aspecto sempre constituiu uma das características deste grupo profissional e referem que

“antes do regime de autonomia e gestão nós sempre fomos autónomas. Sempre fomos ‘rotuladas’ de autónomas, pois não nos limitávamos a uma standardização da nossa actividade, mas éramos apologistas de coisas únicas (...) sempre construímos no caminho da inovação. Sempre fomos pioneiras na contemplação da cultura do Meio...” (A6) pois “A diversidade de educandos e de educadores remete-nos para um trabalho sempre atento, contínuo e renovado ...” (A'11)

“Em relação à avaliação o que se torna mais difícil é realçar apenas os aspectos positivos das crianças, quando se nota que apresentam algumas dificuldades em diferentes áreas”. (A'9)

## 2.5- Avaliação

Como foi referido anteriormente, para analisarmos os conceitos de avaliação socorremo-nos de Zabalza (2000) relativamente a esta categoria, subdividindo-a nos três aspectos contemplados pelo autor, como se observa no Quadro V.

As educadoras de infância reconhecem que apresentam algumas dificuldades na avaliação da *planificação* nomeadamente em explicitar certas actividades que realizam diariamente, bem como na articulação das culturas e do contexto local nos projectos pedagógicos, como é ilustrado pela educadora A2

“Neste projecto não articulo nada com o Meio (...) Relativamente ao modelo Sócio-Crítico como podemos fazer estas coisas? (...) para as crianças adquirirem conhecimentos temos que transmitir-lhes (...) parece-me difícil!”

No entanto tomam consciência que a

"A avaliação é uma actividade muito importante na nossa prática pedagógica e eu pessoalmente tenho ainda muitas dificuldades nesta área. (...) é o instrumento que pode aperfeiçoar o nosso trabalho". (A'6)

**Consideram ainda que**

"A necessidade de avaliar, de ser autocrítica em relação à nossa acção educativa, de reflectir para melhorar (...) bem como proceder à avaliação de uma forma contínua, periódica ou anual, para melhorar a prática educativa". (A'5)

**Por isso as educadoras referem que**

"A gente não escreve e não é por mal! Por vezes pensamos que está implícito e que é suficiente!" (A'11)

Com efeito e, apesar das educadoras reconhecerem a importância da avaliação ao nível dos seus discursos, verifica-se no entanto que as suas práticas apresentam algumas fragilidades como nos refere A6:

"Desenvolver nas crianças a capacidade de se questionarem, de reflectirem, de se tornarem críticos (...) Como articulamos nós as diferentes culturas se nós andamos sempre a saltar de um lado para o outro. Por isso também ficamos completamente,..." (A6)

Este grupo de educadoras reconhece que a Avaliação das crianças é uma das tarefas mais importantes devendo ser realizada continuamente, para um melhor conhecimento da cada criança individualmente e em grupo. Com efeito, sublinham que só a partir de um trabalho rigoroso poderemos obter um conhecimento que nos permita devolver correctamente os resultados da observação e avaliação aos pais e/ou professores do 1.º ciclo. Neste sentido consideram que devem utilizar instrumentos diversificados, como reconhece a educadora A'5

"A necessidade de avaliar (...) conhecer as crianças (...) é importante utilizar instrumentos para essa mesma avaliação e que devem ser diversos, bem como proceder à avaliação de uma forma contínua, periódica ou anual,..."

**Por isso algumas educadoras salientam que**

"As observações e os respectivos registos são para mim uma dificuldade". (A'6)

Esta dificuldade na avaliação das crianças possibilita situações contraditórias em que existem opiniões divergentes sobre determinada criança como significativamente é demonstrado neste comentário:

"quando eu cheguei este ano (...) tinha um caso de uma criança de cinco

anos e eu li o relatório antes de conhecer a educadora que vinha dar o apoio e antes de conhecer o miúdo (...) Ele era fantástico! (...) ele ouvia, ele percebia, ele falava (mal, um bocadinho mal, pois não tinha um desenvolvimento normal para a idade dele, mas a criança tinha vontade de comunicar, ele percebia (...) li o relatório e até disse à colega: - Não sei se este relatório (...) se não houve alteração de nome (...) porque não coincide nada com esta criança que eu tenho aqui! Pelo menos pelo que eu conheço! (...) A criança era um espectáculo (...) atraso sim! (...) até de estimulação, ou de qualquer outra coisa. Ele precisava de terapia da fala, (...) precisava muito de um apoio". (A6)

No mesmo sentido sublinhamos o comentário da educadora A7, a propósito de uma experiência anterior, com uma criança com NEE:

"Eu tenho um super-herói! (...) a criança coitada, andava com dificuldade (...) não dizia a não ser meia dúzia de palavras e atirava tudo pelo ar (...) não fazia rigorosamente nada. Foi pegar no processo e ignorá-lo simplesmente!"

Constatamos que a dificuldade na avaliação, para além de possibilitar diferentes entendimentos, permite uma desarticulação entre as educadoras, equipas de apoio e instituições de educação especial. A este propósito a educadora A7 refere ainda:

"...a menina deficiente a (...) nós dizíamos que era melhor ficar [no jardim de infância]. A equipa dizia que ela devia já ter ido (...) a mãe ia para o Porto e dizia-lhe: perde todos os apoios se a deixarem ir!...mas, as professoras primárias que eram (...) a [menina] só esteve lá dois dias na escola primária, chamaram logo a mãe e diziam: - Não queremos a menina aqui! Arranje-se! (...) A criança veio de 'requitó' (...) para o jardim (...) eu vi a fazer os testes de inteligência e de cognição (...) É azul, não é? (e abanavam com a cabeça)..."

A avaliação das crianças quando realizada de modo sistemático, cobrindo todas as áreas e dimensões dentro de uma lógica temporal, permite ainda aos educadores um conhecimento aprofundado de cada criança, fundamental para transmitirmos as informações aos pais e/ou professores do 1.º Ciclo. Neste sentido, evitar-se-iam situações ambíguas como refere a educadora A6:

"Nós temos também colegas nossos que apressam os filhos a entrarem na escola do 1.º ciclo (...) eu tive um pai, eu falei com ele (...) é um professor e ele fez isso e a criança entrou com cinco anos!...É capaz de nada estar de acordo com as capacidades que ele tem!"

Apesar deste grupo ser unânime quando à importância de se realizarem avaliações das crianças, socorrendo-se de instrumentos de observações e registos este divide-se quanto ao modo desta ser extensiva aos pais e professores do 1.º Ciclo. Por um lado encontramos opiniões desfavoráveis relativamente aos professores pois

“será que é favorável a avaliação acompanhar a criança na transição para o 1.º Ciclo? (...) elas podem rotular as crianças mesmo depois de irem para o 1.º ciclo”.(A12)

Relativamente aos pais também encontramos situações idênticas como se refere A'2

“...mencionei os pais pois ainda sinto um pouco de insegurança no que respeita a dar por escrito a avaliação/observação de comportamentos aos pais/encarregados de educação. Até que ponto os pais/encarregados de educação compreendem e aceitam o nosso parecer por escrito”.

No entanto estas situações não deixam de ser controversas. Por um lado encontramos educadoras que reconhecem alguma dificuldade em dar as informações das crianças, por escrito, aos pais, mas não se recusam a efectuá-lo oralmente; por outro lado existem educadoras que colocam a questão...

“onde está o nosso profissionalismo?”(A2)

Com efeito, consideramos que:

“há opiniões diferentes em relação a quem se devem entregar as avaliações e em relação às grelhas de avaliação”. (A'12)

Mas que: “avaliar e registar deve fazer parte do nosso dia a dia para uma tomada de consciência sobre a adequação do desenvolvimento do projecto ao grupo/criança”. (A1)

Pensando em termos de avaliação do *Educador*, o grupo de educadoras considera que devido a uma intensa implicação emocional, torna-se fundamental a reflexão para que cada profissional melhore a sua prática, pois trabalha com um grande número de crianças com diferentes interesses e desejos. Neste sentido, refere a Educadora A11

“Nós temos que dominar um bocado de tudo! passa por aí (...) implica que leiamos muito, (...) escrevamos muito (...) façamos muitas acções de formação (...) “Se nós tivermos o nosso equilíbrio emocional e a nossa inteligência emocional se não estiver devidamente desenvolvida, nada se faz! Eu acho que primeiro vem o amor e depois é que vem o resto...”.

A análise da categoria Avaliação permitiu-nos constatar que é a área



mais frágil ao nível dos discursos e das práticas das educadoras de infância, reconhecendo dificuldades na sua elaboração e registos. No entanto reconhecem ser este um dos aspectos específicos da competência profissional dos educadores de infância, permitindo recolher informações as mais completas possíveis nestes três âmbitos.

A avaliação no âmbito da planificação não é objecto de avaliação e por isso não é percebida como uma realidade complexa onde interactivam vários elementos, como o grupo, o meio. Neste sentido, verificamos que apesar de considerarem importante a educação dos valores e o espírito crítico, não os conseguem articular nas suas planificações. Esta “balcanização” que se reflecte nas temáticas apresentadas e na desarticulação com um discurso crítico e emancipador dos sujeitos pode estar na origem de uma socialização profissional ao nível da formação inicial que não foi acompanhada pelas mudanças ao nível curricular e pedagógico.

Relativamente à avaliação das crianças o grupo foi unânime em considerar que este é um dos aspectos fundamentais da actividade pedagógica da educadora, como forma de conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades, as suas capacidades e/ou dificuldades, reconhecendo no entanto as dificuldades no seu registo e/ou observação. Se ao nível dos discursos verificamos que as educadoras de infância procedem à sua elaboração, ao nível da prática detectamos posturas diferentes na elaboração da avaliação. Existe um grupo que defende que a avaliação deverá ser circunscrita à educadora e quando muito transmitida oralmente aos pais, enquanto outro grupo defende que a avaliação deverá ser realizada e transmitida por escrito aos pais e/aos professores do 1º Ciclo, no caso das crianças mais velhas. A diversidade de opiniões encontrada acerca da avaliação tem vindo a agravar-se face à integração dos jardins-de-infância nos agrupamentos educativos e ainda devido à alteração do calendário escolar para a educação pré-escolar. Com efeito, a Avaliação não se apresenta como um processo neutro, nem consensual. Contudo, consideramos na linha de Moita (s/d), cit. Ginja e Al, que “Avaliar é importante pelo simples facto de que é fundamental ‘re-ver’ e ‘re-ler’ o que se fez para re-pensar o que se vai fazer” (2000:20).

### **3- Um Segundo Olhar sobre o Processo Formativo**

Numa análise mais aprofundada, resultante da leitura dos dados recolhidos e organizados segundo os indicadores seleccionados e apresentados sob a forma de grelhas, encontramos, nalgumas das categorias, discrepâncias nos discursos e nas práticas dos educadores de infância face às Orientações Curriculares. Sabendo que estas orientações constituem “pontos de apoio” para a Educação Pré-Escolar, procuramos, nalguns aspectos, ilustrar o entendimento destes profissionais face às diferentes categorias apresentadas. Para isso, elaboramos uma grelha de análise (Anexo 7) mais pormenorizada com todas as categorias e onde incluímos os aspectos mais significativos dos discursos das educadoras e das suas análises individuais e contrastamos, comparativamente, cada categoria, tendo como ponto de referência as Orientações Curriculares.

Assim, procuramos demonstrar os aspectos que, em nosso entender, mostram ainda uma desarticulação entre os discursos e as práticas e aqueles em que se verifica que ainda não existe uma apropriação face ao documento.

#### **3.1- Ao Nível dos Discursos**

As educadoras de infância apresentam uma evidente aproximação às Orientações Curriculares, nomeadamente na concepção de educação e no papel a desempenhar.

Relativamente ao conceito de educação constatamos que estas profissionais consideram a educação como um processo ao longo da vida que se inicia na família e que se alicerça na Educação Pré-Escolar. Inscrevemos os discursos destas educadoras nas quatro vertentes do saber/conhecer, saber fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Neste contexto, detectamos que as educadoras valorizam a criança enquanto sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, respeitando-a enquanto ser único e individual. Percebe-se uma valorização e atenção às crianças com handicap físico e social e a cada criança em particular, respeitando as suas características individuais. Evidencia-se ainda o atendimento à pluralidade, culturas e opções religiosas, no sentido de se favorecer a integração como membro da sociedade. Emerge nos seus discursos, que a educação deve constituir uma procura constante do saber, tornando-se num desafio

estimulante no sentido de uma participação activa e democrática enquanto sujeito da sociedade.

Relativamente ao papel do educador enquanto “construtor e gestor” de currículo, as educadoras salientam que as actividades são objecto de uma planificação para orientação da prática educativa, embora reconheçam alguma dificuldade em a elaborar. Referem frequentemente que não sabem se a executam bem, mas que a executam como sabem e como aprenderam.

Com efeito, reconhecem as suas dificuldades ao nível da planificação, registos e avaliação, como afirma a educadora A8

“Uma das grandes dificuldades continua a ser a parte escrita do nosso trabalho, isto é saber sintetizar e planificar de modo claro e prático”.

No entanto é reconhecida, por algumas educadoras, que esta dificuldade tem sido uma constante no desempenho da sua profissão, como refere A1

“...sempre tive dificuldade em planificar. [Com efeito] existe um consenso muito grande entre todas [as educadoras] e vão todas de encontro às orientações curriculares, pois todas focam no papel do educador, o observar, registar, planejar, avaliar, a responsabilidade, flexibilidade”.

Depreende-se nas afirmações destas educadoras, o conhecimento das três áreas de conteúdos e respectivos domínios. No entanto verifica-se que os seus discursos são norteados tendo em conta uma organização por áreas de desenvolvimento. Existe uma acentuada preocupação de algumas educadoras, com a escolaridade obrigatória nomeadamente com a Abordagem à Escrita e a Iniciação à Matemática, no sentido de “familiarizar” as crianças com os conhecimentos que se desejam adquiridos no ciclo seguinte.

Assiste-se ainda a uma preocupação com a educação para os valores, sublinhando o respeito pelos outros, pelas diferenças culturais, religiosas e/ou étnicas bem como o respeito pela crianças com handicap físico, psicológico e social.

Apesar das educadoras reconhecerem a importância da interacção com a comunidade ao longo do processo educativo, como forma de garantir a igualdade de oportunidades das suas crianças e suas famílias pelo intercâmbio gerado neste processo, as educadoras reconhecem que foi um dos aspectos “esquecidos” nas suas análises e sublinhado no processo de meta-análise (Anexo 9) pela educadora A”5

“...não foi referenciado pelo grupo de trabalho (...) o incentivo e a participação das famílias no processo educativo”.

Emerge nas afirmações destas educadoras o papel activo e participativo no processo de aprendizagem da criança atendendo às suas sugestões e necessidades e/ou interesses e consequentemente a sua integração nos projectos curriculares. Com efeito, este carácter significativo do currículo fundamenta um projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana numa concepção sócio-crítica e que é valorizado nos discursos das educadoras.

Relativamente à avaliação as educadoras reconhecem a sua importância, para um melhor conhecimento da criança e para um melhor desempenho profissional, no entanto dividem-se quanto à sua forma de actuação. Para um grupo de educadoras as avaliações das crianças deve ser para “consumo” da própria educadora que deverá transmitir oralmente as informações recolhidas aos pais. A avaliação por escrito não deve sair do Jardim de Infância, pelo que às professoras só deverá ser transmitida oralmente as capacidades das crianças e o progresso realizado e nunca em termos de handicap ou dificuldades. Para outro grupo, a avaliação das crianças deve ser transmitida e apresentada aos pais e professores do 1.º ciclo por escrito, como forma de se afirmarem profissionalmente e porque é uma das tarefas inerentes à sua prática educativa. Na generalidade as educadoras referem que procedem a uma avaliação qualitativa para evitar a “rotulagem” das crianças.

Como referem, estas questões são

“...actuais, pertinentes e susceptíveis de divergências entre nós. Para nos afirmarmos como agentes de educação temos que encontrar a resposta adequada e não fugir ao problema.” (A”7)

“...não se pode falar hoje de educação sem falar simultaneamente de avaliação.” (A”1)

### **3.2- Ao Nível da Prática**

A este nível detectamos que algumas educadoras ainda não se apropriaram das Orientações Curriculares manifestando bastante dificuldade em articular os seus princípios básicos com a operacionalização na elaboração dos projectos, quer ainda na concretização das suas práticas. Consideram que o educador é

o “construtor” de currículo, no entanto a sua prática é norteada por uma sistematização e repetição de saberes que não contempla o grupo e o contexto onde exerce a actividade. Neste sentido pensamos que a forma como as educadoras planificam e vivem a profissão estará relacionada com a formação inicial e o modo como se socializaram profissionalmente. No dizer da educadora A”7

“...as educadoras ainda planificam um pouco como aprenderam inicialmente, embora os conteúdos sejam comuns às orientações e a sua organização por áreas, as competências a desenvolver ficam por registar”.

Neste sentido, consideramos que as educadoras fundamentam a sua prática segundo uma perspectiva tecnicista do currículo, preocupando-se com as destrezas de alguns conhecimentos e ainda com uma “preparação” para a escolaridade obrigatória. Neglicenciam por isso, o seu discurso emancipatório e crítico da criança enquanto sujeito da sua aprendizagem, ignorando os seus desejos e interesses.

Na análise pormenorizada das planificações elaboradas pelas educadoras foi possível detectar uma predominância nas Áreas das Expressões, nos Domínios da Expressão Plástica, Musical e Motora, bem como no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática. Ressaltamos ainda a não contemplação da área da Formação Pessoal e Social, na generalidade das educadoras, bem como uma “normalização” das práticas no que respeita à Área do Conhecimento do Mundo pelo facto de verificarmos uma predominância das actividades relacionadas com o conhecimento do corpo humano, a higiene e os cuidados para a saúde. Emerge de forma evidente a valorização de umas áreas em detrimento ou “esquecimento” de outras, pelo que acreditamos que as educadoras ainda não se apropriaram da organização das Orientações Curriculares nas diferentes áreas e domínios.

Um olhar mais atento sobre a planificação permitiu-nos detectar que a avaliação das crianças, como tarefa intencional da actividade educativa, não foi contemplada na grande generalidade das educadoras pelo que se depreende uma certa negligência relativamente à reflexão sobre a prática pedagógica. No dizer de A”2

“As educadoras não esquecem esta etapa do processo e notam a sua

grande importância, contudo tem dificuldade com o tipo de registo”.

As competências também foram apenas referidas por duas educadoras pelo que se depreende uma preocupação com a actividade e não com a competência adquirir pela criança. Será que as educadoras quando se encontram a elaborar as suas planificações não estarão a começar pelo fim?

Neste sentido

“...há ainda bastante trabalho a fazer neste aspecto. (...) temos que começar a avaliar, a registar por escrito o resultado das nossas observações pois só assim poderemos ajustar, alterar, rectificar, modificar, melhorar toda a nossa actividade educativa”. (A”1)

O facto dos educadores nortear as suas práticas pedagógicas por uma mistura de modelos não as ajustando às realidades levam-nos a concluir que os educadores enquadram as suas práticas no modelo técnico ou prático. Neste sentido significa que se afastam das Orientações Curriculares na medida em que adoptam “certas práticas tradicionais sem sentido para as crianças, [e menosprezam] o carácter lúdico de que se revestem muitas das aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exigem também esforço, concentração e investimento pessoal”. (ME/NEPE 1997:18)

Esta desarticulação entre o discurso e a prática conduz a práticas pouco reflectidas que necessitam de uma maior

“consciencialização e reconsciencialização” (A11)  
do papel do educador face às actividades educativas.

### **3.3- Ao Encontro dos Temas Emergentes**

Como acabámos de verificar foi possível detectar os diferentes níveis de desarticulação dos discursos e das práticas das educadoras através da grelha de análise apresentada de uma forma pormenorizada com todas as categorias “trabalhadas” ao longo do processo formativo/investigativo. Esta grelha “Análise e Confronto dos Conceitos” (Anexo 9) possibilitou ainda, às educadoras de infância, que num processo de meta-análise se consciencializassem daqueles aspectos em que esta desarticulação se tornou mais visível. Assim, ao devolvermos os dados do nosso Estudo às educadoras de infância conseguimos que estas sublinhassem os aspectos mais frágeis dos seus

discursos e das suas práticas e aqueles aspectos em que emerge um maior afastamento face às Orientações Curriculares e, portanto com uma maior necessidade de intervenção. Por isso, foi neste processo de devolução de dados que obtivemos o reconhecimento das educadoras face às fragilidades encontradas. Assumimos que uma eventual simplificação dos aspectos assinalados possam reduzir a dimensão deste estudo, mas pensámos que são ilustrativos dos temas emergentes e que resultam das preocupações encontradas relativamente às Orientações Curriculares.

## **CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## 1- Os Temas Emergentes

“...as dúvidas são acima de tudo sobre se o que presenciamos é realmente novo ou se é apenas novo o olhar com o que presenciamos. Estamos numa época em que é muito difícil ser-se linear. Porque estamos numa fase radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, é bem possível que seja sobretudo o olhar que está a mudar. Mas, por outro lado, não parece crível que essa mudança tivesse ocorrido sem nada ter mudado no objecto do olhar, ainda que, para maior complicação, seja debatível até que ponto o objecto como parte de um processo histórico de longa duração, é bem possível que as mudanças do presente não sejam mais do que pequenos ajustamentos”.

(Santos, 1994:126)

Estamos profundamente convencidos que sustentamos este estudo nos princípios da investigação-acção devido à retroalimentação contínua dos dados que fomos apresentando às educadoras e, ainda tal como referem Cohen e Manion pela “confiança mútua de todos os implicados” (1990:294). No entanto, gostaríamos de sublinhar que este estudo é limitado, pois não é representativo da realidade dos educadores de infância em geral, mas relevante neste contexto único e particular.

Na linha de Cohen e Manion, considerou-se fundamental “as condições e métodos de recolha de dados (...) a auto- avaliação e avaliação de grupo” (1990:291). Neste sentido, o ambiente e estratégia de reflexão em pequeno e grande grupo no círculo de estudos foram decisivos para se perceber o entendimento destas profissionais face ao documento orientador das suas práticas educativas. Com efeito, iremos clarificar o entendimento destas educadoras de infância face ao documento, apresentando e tornando visíveis as suas fragilidades que serviram para melhorar através dos processos de meta-análise (Anexo 9) o autoconhecimento deste grupo profissional resultando numa maior eficácia ou melhoria das suas práticas face aos resultados encontrados.

A interpretação dos dados, as inferências extraídas e avaliação do trabalho realizado permitirá a elaboração de eventuais recomendações ou propostas de alteração face à realidade encontrada. Corroborando Geertz 1976, in: CNE, (2004) temos consciência que o nosso trabalho se limitou a “esgravatar superfícies” na medida em que apresentamos apenas os dados que em nosso entender ilustram melhor os discursos e/ou as práticas das educadoras de infância. Contudo, consideramos que este estudo poderia ser enriquecido com

um trabalho de observação e análise das práticas educativas dos educadores de infância, focalizando a atenção na gestão dos espaços, dos tempos, das planificações. Na impossibilidade de analisar todos os dados, evidenciamos aqueles que emergiram da análise dos discursos e práticas dos educadores de infância embora, conscientes que esta análise é subjectiva e, portanto se encontra condicionada pelos nossos constructos. Por isso, iremos levar à discussão os aspectos emergentes referidos no capítulo anterior, focalizando as discrepâncias encontradas e possibilitando pistas para a sua solução.

Um dos temas que emergiram relaciona-se com as perspectivas curriculares que enformam os discursos e as práticas das educadoras, pois enquanto enquadramos os discursos das educadoras numa linha construtivista do currículo, a prática destas educadoras parece reflectir uma certa habituação e socialização profissional numa perspectiva tecnicista do currículo. Neste sentido destacamos como tema emergente o *“Currículo Sócio-Crítico e o Currículo Tecnocrático: do Discurso à Prática”*.

Outro tema emergente e obviamente relacionado com o anterior está relacionado com as Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares e visível na forma como as educadoras planificam as actividades educativas, pois em nosso entender elas *“não se apropriaram das áreas de conteúdo”*, havendo sinais de uma planificação em termos de *“áreas de desenvolvimento”*, bem como uma desarticulação de conteúdos. Neste sentido, consideramos que *“As Educadoras não se Apropriaram das Áreas de Conteúdo”*.

A Avaliação surge-nos como o terceiro tema emergente na medida em que reconhecemos tratar-se de uma área frágil pela *“pobreza”* detectada nos discursos e ainda pela ausência, quase generalizada, que verificamos nas planificações. Com efeito, as educadoras evidenciam nos seus discursos e práticas ser este um dos aspectos onde manifestam maiores dificuldades, na sua elaboração, concretização bem como na forma do seu registo e quem devem ser os seus destinatários. Por isso, denominamos *“A Avaliação, o parente “pobre” do Currículo”*, pois reconhecemos ainda uma ineficácia face a uma perspectiva construtivista e humanista do currículo.

### **1.1- O Currículo Sócio-Crítico e o Currículo Tecnocrático: do Discurso à Prática**

Reconhecendo que o conceito de currículo surge necessariamente associado a uma determinada ideia de escola e de educação, encontramos nos discursos das educadoras um apelo a um projecto colectivo envolvendo diferentes intervenientes e onde a criança desempenha um papel preponderante e activo na sua formação e saber, valorizando o processo de aprendizagem relativamente ao processo de ensino. O currículo é valorizado como resposta às necessidades e características de cada criança no sentido de um desenvolvimento intelectual, cultural e humano e uma preparação face às necessidades da sociedade actual. Nesta concepção curricular, no dizer de uma das educadoras:

“a criança é o elemento activo que a partir dos seus conhecimentos vai adquirindo e desenvolvendo (...) é membro e tem de ter uma participação activa na sociedade! Vai ter na sociedade, (...) que desempenhar o seu papel”. (A'2)

“...não é fazer nada por ela, mas pelo contrário apoiá-la neste percurso, para a criança prosseguir a caminhada (...) pois a criança é o elemento activo que a partir dos seus conhecimentos vai adquirindo e desenvolvendo”. (A2)

A este nível consideramos que os discursos das educadoras se enquadram numa perspectiva sócio-crítica pela valorização do currículo face às necessidades das crianças, inserindo de forma activa e dinâmica a criança no seu processo de ensino-aprendizagem visando o seu desenvolvimento global. Neste sentido compete ao educador, nas palavras de uma educadora “reflectir sobre as potencialidades que oferece no âmbito do desenvolvimento do currículo” (A14) utilizando metodologias diversificadas e envolvendo diferentes meios materiais e humanos neste projecto colectivo.

Convictamente as educadoras salientam que

“o modelo que nos interessa é o de interacção social” (A13),

“desenvolver capacidades e atitudes sociais, educar para a cidadania, onde o educador aparece como líder e moderador de grupos de aprendizagem, crítico e reflexivo”. (A2)

Nesta linha reconhecemos que as educadoras se apropriaram dos princípios que norteiam as Orientações Curriculares, pois reconhecem o currículo numa

perspectiva emancipatória e crítica enquanto indivíduo e membro da sociedade. Na perspectiva Stenhouse (1994), consideramos que este grupo de educadoras preconiza nos seus discursos um currículo como “projecto colectivo”. Ao mesmo tempo uma “participação democrática e emancipatória”, na óptica de Kemmis (1988) e ainda o desenvolvimento de “competências metacognitivas” no dizer de Leite (2001).

No entanto, situamos as práticas das educadoras na perspectiva tecnicista do currículo ao verificarmos que estas valorizam a transmissão de conteúdos e ainda mantêm uma concepção tradicionalista baseada, por exemplo, nas estações do ano abordando sempre do mesmo modo o seu currículo independentemente do local ou do grupo de crianças onde se encontra inserido. Nesta linha, evidencia-se uma concepção de infância norteadas por uma preocupação com a educação como via de treinamento e disciplina. A reflexão sobre a intencionalidade de certas práticas demonstrou uma sistematização e repetição de saberes que se afasta de uma perspectiva sistémica e ecológica do mundo, com o tratamento de temas sociais que funcionem como eixos transversais na aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências de intervenção e de uma postura crítica face à realidade. Mas, mais do que a constatação da investigadora, revela-se formativo o facto de serem as próprias educadoras a constatarem as suas contradições e ambiguidades ao fazerem um meta-análise das suas práticas. A este propósito apresentamos os comentários das educadoras:

“...fui um bocadinho tecnicista no meu projecto (...) trabalhei apenas com as crianças e comigo própria (...) pela análise do meu projecto não se observa nenhum aspecto crítico”. Pelo contrário! Enquadra-se mais na perspectiva tecnicista!”. (A'4)

“...em certas situações e/ou grupo de crianças mais crescidas por vezes se sintam necessidade de usar o modelo tecnicista e o tradicional (só em pequenas situações de transmissão de conhecimentos muito concretos)”. (A2)

As planificações apresentadas pelas educadoras demonstram um currículo “fechado” com funções de programa ou guia orientador que se inscrevem dentro da lógica temporal das estações do ano, ou das épocas festivas. Esta concepção burocrática desempenha um mecanismo de reprodução social e cultural, pois não têm em conta os contextos e as crianças

assumem uma atitude mecanicista e homogeneizante relativamente ao currículo, como refere a educadora

“a planificação das educadoras referem muito a utilização de modelos tecnicistas nas planificações, embora quase todas frisem que estas planificações têm sempre em vista os interesses e características do grupo...as educadoras afastam-se um pouco das orientações curriculares pois não mencionam a planificação feita mediante as propostas das crianças e, nem explicitam nas suas planificações a participação dos outros parceiros educativos, como auxiliares pais, e comunidade envolvente”.

(A”3)

A prática das educadoras poderá inscrever-se em Tyler (1949) e/ou Johnson (1967) prescritos num programa no qual se especificam os “conteúdos”, assim como em D’Hainaut (1980) relativamente à transmissão dos conteúdos.

Reconhecemos que as educadoras de infância não tinham a percepção que as suas planificações se situam neste paradigma curricular e atribuem uma justificação perante esta constatação como foi registado no processo de meta-análise (Anexo 9)

“Da análise do confronto (...) é possível detectar que a maior parte do grupo se enquadra no modelo tecnicista [pautado] pela dificuldade em redigir, em passar para o papel tantas actividades implícitas em actos educativos”(A”6)

“...a nossa planificação dá ares de ser demasiado tecnicista tradicionalista, mas tudo não é mais do que uma certa dificuldade em colocar no papel os nossos actos educativos...” (A”2)

Encontramos evidências de que existe uma desarticulação entre os discursos das educadoras e o que estas veiculam ser o seu trabalho pedagógico ao nível das planificações e prática educativa. A imprevisibilidade desta constatação é sublinhada por outra educadora:

“quanto aos processos educativos pensava situar-me no modelo de interacção social, quando reparei que nem em tudo, pois no modelo tecnicista encontrei situações de acordo com atitudes minhas e que estão subjacentes às competências que pretendo que as crianças adquiram, como levar o aluno a “descobrir-se por si” e a “aprender fazendo” faz parte da minha prática pedagógica”. (A6)

A este propósito Bairrão e Vasconcelos referindo-se a Evans (1982), consideram que a prática dos educadores é norteadada por um “pot-pourri” de várias práticas “sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina a maior parte das vezes, uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (1997:16).

As educadoras revelaram atribuir estas práticas uniformizantes e homogeneizantes à formação inicial, na tradição de práticas pouco reflectidas, pouco avaliadas evidenciando que as suas planificações têm indícios da forma como estruturavam as suas actividades.

“...a postura que aqui se observa está dependente de cada escola de formação inicial. (...) isto tem um peso bastante grande no modo como planificamos... (A’2)

“Eu aprendi a trabalhar com isso! Não sei trabalhar de outra maneira (...) Eu aprendi a trabalhar com o material da Maria Montessori e é com isto que sei trabalhar. “ (A’4)

“Nós estamos ainda muito presas à forma como planificávamos na nossa formação inicial” (A’8)

“...nós estávamos ainda a funcionar segundo a nossa formação inicial, da forma como nos ensinaram a planear e na nossa cabeça cada uma de nós planifica mais ou menos como aprendeu (...) Depois cada um de nós foi-se adaptando ao longo dos tempos...” (A7)

Corroborando Nóvoa consideramos que a formação dos educadores de infância deve passar pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (1992:28).

Acreditamos que perante esta constatação seria benéfico uma reflexão em torno das práticas pedagógicas dos educadores de infância, focalizadas nas modalidades de trabalho de projecto (Formosinho, 1996, Vasconcelos, 2000, Leite et al, 2000), na medida em que articula numa perspectiva democrática e participativa os diferentes intervenientes no processo educativo e ainda promove o desenvolvimento da criança situando-a nos contextos sociais e culturais (Vigostky, 2003 e Bruner, 1999), num projecto cultural (Stenhouse, 1984) e emancipatório (Kemmis, 1988).

Neste sentido consideramos necessário uma formação contínua ao nível das práticas educativas destes profissionais, para os ajudar a

“reflectir continuamente e alargar o âmbito do currículo tornando-o mais abrangente (...) conjugado com os vectores como o grupo, o meio (...) sempre ajustado às realidades”. (A5)

Consideramos ainda que seria benéfico a existência de práticas de supervisão pedagógica e de trabalho cooperativo entre os docentes para que as educadoras pudessem solucionar questões como a seguinte:

“Relativamente ao modelo sócio-crítico como podemos fazer estas coisas? Neste aspecto como é que vamos fazer as coisas para as crianças adquirirem conhecimentos temos que transmitir-lhes (...) parece-me difícil!”.  
(A'2)

Confrontando estes resultados com os dados publicados nos Relatórios da IGE (1999/2000:39), sobre a “Avaliação Integrada das Escolas”<sup>65</sup> constatamos que os educadores de infância apresentam valores significativamente positivos em relação ao “trabalho educativo e das aprendizagens” e à “promoção da autonomia e a responsabilização das crianças”, o que, de algum modo, elucida o nosso estudo. É referido ainda no mesmo relatório que embora os educadores tenham uma atenção individualizada às famílias, registam índices menores relativamente à “participação dos pais no processo educativo das crianças, envolvimento dos membros da comunidade como recurso educativo e articulação com outras escolas e jardins de infância” (*ibid.*:44). No relatório da IGE de (2000/2001:136) são também considerados pontos fortes no âmbito curricular da educação pré-escolar “o relacionamento interpessoal e interacção com o meio”.

## **1.2- As Educadoras não se Apropriaram das “Áreas de Conteúdo”**

A análise das respectivas planificações leva-nos a reconhecer que as educadoras de infância ainda não se “apropriaram das “Áreas de Conteúdo” (Anexo 6).

O grupo, sentiu grande dificuldade na contemplação das três áreas de conteúdo (Área da Formação Pessoal e Social, Área das Expressões e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) e respectivos domínios na

---

<sup>65</sup> No Relatório da IGE (2000/2001) as dimensões de Análise da Educação, Ensino e Aprendizagem são identificados como pontos fortes e fracos numa escala de (A, B, C, D) sendo que A (desempenho muito correcto) B (desempenho correcto) C (aceitável) e D ( não aceitável).

planificação, pois não as referem no planeamento e na avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. As educadoras referem que

“ainda não estamos habituados a planificar segundo as orientações curriculares daí ficarem desvalorizadas diversas áreas tais como: Formação Pessoal e Social”.( A” 9), [reconhecendo que têm] “muita dificuldade em dividir o trabalho pelas diferentes áreas (...) colocar cada actividade na área certa”. (A 1)

Acreditamos por isso que, na elaboração dos seus projectos as actividades não se apresentam de uma forma sistemática e abrangente articulando as diferentes áreas e domínios. Neste sentido, ao sublinharem que

“as áreas de conteúdo são oportunidades educativas, (...), não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente...quando o cortamos às fatias para colocar todas as áreas e domínios, para meter na coluna certa é que se torna complicado, pois nós fazemos tudo de uma vez só! (...) Temos que criar a técnica de dizer que a mesma actividade que eu hoje ponho ali, amanhã posso pôr acolá...”(A’7)

Consideramos ainda que as planificações elaboradas pelas educadoras (anexo 6) apresentam muitas lacunas relativamente à apropriação das áreas de conteúdos e seus respectivos domínios, tendo as educadoras tomado consciência de que:

“as áreas de conteúdo foi onde as educadoras se sentiram mais desfasadas em relação às orientações curriculares...descuramos certas áreas de conteúdos (...) formação pessoal e social, talvez por ser uma área transversal e estarmos sempre a trabalhar esta área”. (A12)

“a planificação talvez tenha sido a que mais se afasta das O. C. (...) as educadoras ainda planificam um pouco como aprenderam inicialmente, (...) a organização por áreas e a pormenorização de competências a desenvolver ficam por registar. A área da Formação Pessoal e Social é que é menos planificada, já que todas consideram inerentes a qualquer actividade no jardim (...) transversalmente se trabalha esta área que, erradamente, ela não é contemplada na planificação”. (A”7)

Revelou-se ainda uma predominância forte na área e Expressão e Comunicação, nos domínios da Expressão Plástica, Linguagem Oral, Abordagem à Escrita e Matemática, como é ilustrado nos seguintes comentários:

“...na área das expressões valorizou-se muito a área da expressão plástica em relação às outras tais como a dramática e musical” (A9)



“...a área mais trabalhada foi a área da expressão plástica (talvez porque complementa quase todas as actividades).” (A2)

A Área de Conhecimento do Mundo foi apresentada de uma forma muito genérica, não tendo sido dividida pelos domínios (geografia, biologia, física...) embora fizessem a distinção destas noções. Em nosso entender parece existir um certo desconhecimento da abrangência em que podem incidir as actividades:

“...na área do conhecimento do mundo não especificávamos,... porque nós sempre “ensinamos tudo”,... cultura geral é o que se chama! Nunca lhe chamamos,... ou não tínhamos a “vaidade” de lhe chamar biologia, química, história e realmente enquadra-se! Porque se nós estamos a pôr as sementinhas a germinar na Primavera, é biologia que estou a tratar.” (A’7)

A constatação destas dificuldades ao nível da planificação segundo as Orientações Curriculares, leva-nos a considerar urgente uma formação centrada na escola e nas práticas educativas destas profissionais para que possam articular a metodologia de projecto, numa perspectiva construtivista e emancipatória das crianças e das próprias educadoras, enquanto profissionais reflexivos (Giroux, 1988). Corroborando Nóvoa (1992) consideramos que a formação, centrada nos próprios educadores de infância os transformará relativamente aos seus conhecimentos, às suas capacidades e às suas atitudes, através de um trabalho de reflexividade crítica dos seus discursos e práticas. Acreditamos por isso que esta formação possibilitará, no dizer de Pacheco (1999), uma formação sobre as práticas educativas, encontrando respostas para os dilemas encontrados.

“...constatei com as minhas falhas nas diferentes áreas, nas competências e nas diversas formas possíveis para a respectiva avaliação”.(A6)

E, ainda para uma maior consciencialização dos discursos das educadoras quando referem que:

“Trabalhava-se e encaixa aqui na mesma, porque a Primavera, as borboletas, as flores vai para a biologia (encaixa na mesma). Muda-se os nomes e mistura-se e vai tudo parar ao mesmo!” (A’7)

O discurso desta educadora é paradigmático de forma pouco consistente como reflecte no seu trabalho. Por isso, consideramos que se deveriam constituir equipas de trabalho, em cada agrupamento educativo no sentido de se privilegiarem momentos de reflexão, planificação e avaliação.

Esta responsabilização, simultaneamente individual e colectiva, possibilitaria a construção de “andaimes” (Vasconcelos, 1999) na transformação das práticas educativas, desempenhando cada educador o papel de “amigo crítico” (Leite, 2000). Esta necessidade de supervisão conduziria a uma clara articulação entre os discursos e as práticas das educadoras de infância levando a uma maior consciencialização evitando-se comentários como os seguintes:

“...os valores são fundamentais e por isso não os escrevo (...) as outras actividades que eu tento atingir determinadas competências (...) tenho necessidade de planificar para não me perder”. (A'7)

Na medida em que o educador é o “construtor” de currículo” seria benéfico que estas práticas se centrassem ainda na contemplação da integração da cultura local, nos projectos curriculares de grupo (Roldão, 1999; Leite, 2001) promovendo parcerias com os pais e com a comunidade. Com efeito, acreditamos que a liberdade do educador perante a ausência de um programa apresenta algumas dificuldades para alguns educadores, na medida em que referem que sentem dificuldade ao nível da integração do meio e a incorporação das propostas das crianças nas suas planificações.

Miranda, citando Shavelson (1985), refere que a “planificação é fonte de toda a intencionalidade educativa e tem uma profunda influência no comportamento do [educador] na sala de aula e na natureza e resultados da educação que as crianças recebem” (2001:85).

Por isso, consideramos que a realização destas planificações desempenham uma função educativa, através de um planeamento flexível e globalizante da acção educativa do educador de infância, em detrimento de um pensamento de “tomar conta” ou através da realização de planificações rígidas que desempenham uma função administrativa que podem estar desarticulados com a prática. Então,

“O grande esforço que nos é pedido a nós educadoras e, (...) algumas educadoras ainda não se consciencializaram e por isso gostariam de ter um programa, é que nós tudo desenvolvemos, (...) ou seja nós podemos compartimentar em termos logísticos, em termos de pormos no papel, porque de facto as áreas são um “mundo”. É na planificação, exactamente que nós fazemos isso. (...) Daí a importância de observar, registar, reformular e avaliar. É importante exactamente por isso. Porque nós temos

esses “problema”. Tudo desenvolve tudo!” (A’11)

Algumas educadoras justificam a “ausência” de algumas áreas e domínios pela falta condições espaciais, materiais e humanas nos seus Jardins de Infância. A título exemplificativo referem que o domínio da expressão dramática não foi contemplado pois

“eu gostava de fazer teatro de fantoches, teatro de sombras, teatro de luva, de pau e não sei o quê, mas estou sozinha! Lá está a importância que nós damos aqui ao trabalhar em grupo. Quando é que nós podemos,... tu podes ir para a frente com um projecto de dramática e trabalhares num projecto só de dramática do princípio ao fim e tu podes englobar todas as outras áreas, Posso fazer fantochezinhas! (...) Lá está que recursos tenho?! Como eu planifico com os “putos” e se eles quiserem um teatro e me pedirem muito isso eu vou à vizinha (...) Empreste-me um cobertor porque eu preciso de tapar as minhas janelas!” (A’11)

É ainda evocado que a Área do Conhecimento do Mundo não foi mencionada pela inexistência de materiais, pois

“é muito difícil dar à criança um grande conhecimento do mundo não havendo recursos para tal (...) [e o facto] do educador estar só e em certas áreas isso torna-se impossível”. (A’14)

Estes dados foram corroborados pelos resultados adquiridos pela Inspeção-Geral de Educação, nos Relatórios de Avaliação Integrada das Escolas do ano lectivo (2000/2001) na Área do Conhecimento do Mundo tendo-se registado índices fracos relativamente à “utilização da metodologia de projecto e na adequação dos materiais” (*ibid.*:47). Contudo, estes dados são contrariados pelo estudo realizado por Lopes da Silva (2004) na medida em que verifica ser a Área do Conhecimento do Mundo, a vertente mais valorizada, adquirindo valores significativamente superiores nos itens “Utilidade” e “Material de Apoio”.

Nestes relatórios da Inspeção a Área da Expressão Pessoal Social obteve uma pontuação forte nos anos de 1999/2000 e em 2000/2001 na promoção da “auto-estima, responsabilização, participação e autonomia das crianças”.

A Área da Expressão e Comunicação foi considerada significativamente positiva nos âmbitos da Expressão Motora: motricidade fina e a Expressão Plástica: a duas dimensões, no relatório de (1999/2000), sendo consideradas áreas fracas nos campos da expressão e comunicação nos domínios da

Linguagem Escrita e no Domínio da Matemática (ao nível do pensamento lógico-matemático, nomeadamente na resolução de problemas e na elaboração de diferentes formas de representação).

No relatório da IGE (2000/2001:46) verificamos que foram considerados pontos fortes o trabalho educativo e das aprendizagens na Área da Expressão e Comunicação nos Domínios da Expressão Dramática, Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Musical, Comunicação Oral e abordagem à Escrita registando-se ao nível B na generalidade dos Jardins de Infância observados. Neste relatório a Expressão Motora foi considerada com índices fracos relativamente à “adequação de espaços” (*ibid.*:47).

Corroborando Lopes da Silva, consideramos que a proposta de mudança na sistematização das práticas dos educadores de infância com as Orientações Curriculares poderá “afectar, de início muitos educadores [pois] a prática sistemática de planeamento, de registos, de avaliação que não pode considerar habitual em muitas instituições de educação pré-escolar terá de tornar-se progressivamente efectiva dentro da metodologia das áreas de aprendizagem e deverá constituir trabalho imprescindível a desenvolver com os educadores” (1997:45). Neste sentido, parece-nos prevalecer ainda uma planificação fundamentada nas áreas de desenvolvimento com uma concepção psicológica, (sócio-afectiva, motora, cognitiva) que reorientam as práticas das educadoras de infância no sentido de respostas certas e de normas previamente estabelecidas. Esta poderá ser uma das razões pela qual as educadoras de infância ainda não se apropriaram das “Áreas de Conteúdo”.

Um dos problemas emergentes desta falta de investimento pessoal e empenhamento profissional relativamente às Orientações Curriculares, nomeadamente quanto à planificação, poderá estar relacionado com a alteração do calendário escolar e a execução de outras actividades como reuniões de coordenação de ano e reuniões de conselho pedagógico.

“Mas, é talvez também a falta de prática, pois não sabemos dividir bem as coisas, ou passar para o papel (...) mas é que cada vez estão-nos a desvalorizar mais e a tirar mais tempo e, eu por mim falo! Eu sei que podia ou conseguia pôr quase tudo no papel, só (...) começo com muita vontade e depois chego a um ponto em que digo que eu não faço mais nada na minha vida do que seja só fazer e trabalhar em papeis para o jardim de infância! (...) eu digo e começo com muita força de vontade, depois ninguém

agradece (...) Faço um sumário, mas o mínimo, (...) Sei o que tenho na minha cabeça, porque se eu não planear também não consigo ir para o jardim de infância ou tem que ser por mim ou pelas crianças, pois senão não consigo trabalhar. Só que não me dedico tanto a isso!" (A'2)

### **1.3 - A Avaliação é o "Parente Pobre" do Currículo**

Como refere uma das educadoras

"não se pode falar hoje de educação sem falar simultaneamente de avaliação (...) temos de começar a avaliar, a registar por escrito o resultado das nossas observações pois só assim podemos ajustar, alterar, rectificar, modificar, melhorar toda a nossa actividade educativa [para] conhecer melhor a criança, as suas dificuldades e progressos".(A1)

Esta consciencialização da importância da avaliação é bem evidente nos discursos destas educadoras. Contudo, verificamos que na prática educativa poderá existir alguma desarticulação ou desresponsabilização relativamente à avaliação na educação de infância (Zabalza, 2000).

Este tema emergente prende-se com o aspecto mais controverso da prática educativa dos educadores de infância, na medida em que, socializados profissionalmente pela "não prestação de contas" aos pais ou às entidades que as supervisionam, as educadoras reconhecem nas Orientações Curriculares o documento legal que as responsabiliza perante a documentação e registo dos seus trabalhos. As educadoras de infância reconhecem a importância do registo do desenvolvimento das aprendizagens das crianças e a sua avaliação através de uma observação contínua e periódica como suporte à intencionalidade educativa considerando que este trabalho deve ser sustentado com

"grelhas, registos, filmes e o tratamento do produto reflectido/observado e registado". (A11)

Reconhecemos a dificuldade das educadoras em elaborar os registos, e as observações das crianças para fundamentar a avaliação, numa perspectiva positiva e construtivista, do processo de aprendizagem e, ainda que é ao nível da apresentação das avaliações aos docentes do 1.º Ciclo e aos pais das crianças, que este grupo apresenta diferentes opiniões. Reconhecemos que, anteriormente à publicação das Orientações Curriculares, a prática educativa dos educadores de infância não era acompanhada por questões avaliativas,

apresentando-se com um carácter frágil ou inexistente. Por este motivo algumas educadoras sentem um certo receio em transmitir aos outros parceiros educativos a avaliação das crianças, na medida em que tradicionalmente este aspecto não era valorizado. Sentem insegurança nesta transmissão com receio que esta partilha possa trazer más interpretações. No entanto para outras educadoras esta prática poderá

“...ser transmitido oralmente, na presença dos nossos registos, dos registos feitos pelas crianças, apresentando os objectivos da educação Pré-Escolar, servindo este tipo de avaliação para o enriquecimento do docente relativamente à criança em questão e para os pais constatarem (...) uma nova visão sobre a avaliação”. (A6)

Estas educadoras de infância reconhecem na avaliação das crianças uma forma de valorização e dignificação profissional, sublinhando que

“...depois de uma boa observação e reflexão acerca do grupo e de cada criança não será difícil descrever algo de bom que cada um tem de si e as dificuldades, deverão ser mencionadas mas de forma sensata (...) a entrega aos pais e professores poderá vir a ser uma forma de valorização e de dignificação da nossa classe para além de um sentido de profissionalismo...” (A8)

“...se tivermos os registos feitos sobre as diversas actividades e as observações feitas às crianças certamente teremos bases e fundamentos para os transmitir aos pais sem receios e medos”. (A3)

Encontramos uma clara evidência entre estes dados e os resultados obtidos pela IGE (1999/2000) na medida em que a este nível foram considerados campos a aperfeiçoar a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e a organização de registos do desenvolvimento das crianças.

Assim, consideramos fundamental uma avaliação sistemática das crianças através de instrumentos organizados para o efeito como forma de justificar o progresso das crianças, apontando os aspectos mais frágeis e com maior necessidade de intervenção, documentando-se para transmitirem aos pais e professores do 1.º Ciclo as suas observações. Com efeito, a auto-avaliação leva a que a criança reflecta sobre o que fez, o que produziu, e tome consciência dos seus erros e/ou dificuldades. Esta actividade metacognitiva conduz o sujeito, na linha de Perrenoud (1999), à modificação do seu meio,

entrando em interacção com ele estimulando o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação.

Corroborando com autores que se debruçaram sobre as questões de avaliação, tal como Fernandes (2001:14) consideramos que a avaliação deverá realçar toda a complexidade das situações educativas e, portanto incidir sobre os vários componentes do currículo. Neste sentido, consideramos que a planificação e própria conduta do educador sejam aspectos a serem contemplados pela avaliação pois este é um “instrumento” que pode aperfeiçoar o desempenho profissional, pois

“faz todo o sentido uma vez que são avaliados e reflectidos se pode alterar com vista a melhorar a nossa prática pedagógica” (A6),

Tal como Nóvoa (2001:260) consideramos que é preciso “Estudar. Conhecer. Investigar-Avaliar. Sem isso, continuaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância”. A falta de prática avaliativa da educação provoca um “efeito de cegueira” que só é possível sair através da reflexão colectiva. Corroboramos a opinião da educadora A11 quando refere que a avaliação

“é uma plataforma optimizada para a consciencialização da prática pedagógica e de adequação do processo educativo às necessidades das crianças e à sua evolução”.

A este propósito Lopes da Silva (2004), refere que a integração dos Jardins de Infância em Agrupamentos Educativos induziu à escolarização do pré-escolar que, segundo a autora, é “copiar o pior do 1.º Ciclo”, pois houve uma precipitação no uso de manuais e/ou fichas estandardizadas. Encontramos por isso, nos discursos de algumas educadoras uma preocupação com a Abordagem à Escrita e com o Domínio da Matemática, que não reconhecemos noutras Áreas e/ou Domínios. Acreditamos, que a integração dos Jardins de Infância em Agrupamentos Educativos induziu a esta escolarização precoce no sentido de uma “justificação” pedagógica para o trabalho realizado.

Contrapondo a esta ideia estamos convencidas de que a prática da avaliação ao nível da planificação levaria à identificação de aspectos relacionados com a dinâmica da sala, como o ambiente, as actividades, as relações (Zabalza, 2000), sendo estes fundamentais para uma análise global da prática educativa destes profissionais.

Com efeito, os resultados obtidos pela IGE (2000/2001:48) corroboram a fragilidade da avaliação do processo educativo e dos resultados nomeadamente “na organização de registos de desenvolvimento da actividades e dos projectos desenvolvidos elaborados pelas crianças e pelo educador”. Por isso, afirmam que a alteração do calendário escolar para a Educação Pré-Escolar, para além de prejudicar profissionalmente as educadoras de infância, as faz sentir “marginalizadas” relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino. Com efeito, salientam:

“Infelizmente estamos privadas de tempo de realização da avaliação”. (A'11)

“Nós trabalhamos tanto como as professoras do 1.º Ciclo e por isso também devíamos ter o mesmo tempo para a avaliação! Mas não continuamos a fazer a planificação e o relatório de actividades...” (A'8)

“Quando veio a inspectora ao meu jardim de infância e pediu-me a avaliação, e nós tivemos que a mostrar, tivemos que a ter feito, mas na verdade não nos concedem esse tempo às educadoras! Continuamos a fazer as avaliações, as reflexões, mais o relatório de actividades, mas o que é certo é que não temos tempo.” (A'10)

Nesse sentido as educadoras têm razão podendo no entanto este “erro político” ser corrigido pois, o regime de Autonomia e Gestão dos Agrupamentos Educativos deveriam organizar o seu próprio calendário escolar em virtude da articulação com os outros ciclos e sobretudo pelo reconhecimento da importância da avaliação.

Independentemente das diferentes posições face à avaliação consideramos necessário que os educadores de infância procedam a uma análise crítica das suas práticas (auto-avaliação) e uma (hetero-avaliação entre coordenadores e/ou avaliadores externos) no sentido de “prestarem contas” do trabalho pedagógico. Leite referindo-se a Santos Guerra (1995) refere que os “avaliadores externos têm de actuar como facilitadores do juízo dos protagonistas e não juizes conselheiros que impedem a profissionalidade” (2000:4). Por isso, acreditamos que a prática avaliativa dos educadores facilitará o desempenho e o reconhecimento profissional junto dos pais, dos professores e ainda permitirá um novo entendimento dos políticos face à Educação de Infância.

Neste sentido, corroboramos o estudo de Lopes da Silva (2004) na medida em que consideramos fundamental um apoio formativo dos educadores de infância



ao nível da planificação e avaliação e ainda relativamente ao trabalho com pais. Num outro nível consideramos essencial uma formação ao nível da articulação com os professores do 1.º Ciclo, para evitar que “os educadores não passem a informação para os professores do 1.º Ciclo e que quando passam é o pior”<sup>66</sup>. Com efeito, segundo a autora (2004), para existir uma verdadeira intencionalidade educativa é necessário proceder-se “à avaliação, à execução de projectos e a uma fundamentação da prática pedagógica”.

---

<sup>66</sup> Expressão proferida por Lopes da Silva na Comunicação de 05 /04 /2004, feita na Reitoria Universidade do Porto sobre “Orientações Curriculares: um balaço possível”.

## **VIII - NOTAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES**

Gostaríamos de referir que apesar da heterogeneidade que caracterizou este grupo de educadoras, encontrámos uma homogeneidade nos seus discursos e nas suas práticas educativas que atribuímos à formação inicial destas profissionais ou ainda a um processo de socialização profissional. Corroborando Cardona, consideramos que esta “normalização pode implicar também alguns entraves à introdução de inovações pedagógicas” (2002:54). Por isso, a autora (2002), citando Perrenoud (1993), afirma que as educadoras aprendem aquilo que este designou como “gramática geradora das práticas” pela assimilação de determinadas rotinas, bem como os hábitos de trabalho.

A colaboração e a colegialidade (Hargreaves, 1994) encontrada neste grupo de educadoras possibilitou, para além de uma reflexão fundamentada e uma atitude crítica das actividades rotineiras e mecânicas do quotidiano do Jardim de Infância, uma evolução positiva que favoreceu o desenvolvimento profissional, de modo que podemos concluir que se realizou um verdadeiro processo formativo.

Cardona (2002), citando Madeleine Arnot (1997), reconhece que esta atitude crítica exige dos educadores uma maior consciência relativamente às características socioculturais dos diferentes contextos institucionais no qual trabalham estes profissionais, uma valorização do papel enquanto “gestores de currículo” (Vasconcelos, 2000) e agentes de mudança.

As discrepâncias encontradas nos discursos e nas práticas destas educadoras de infância relativamente ao entendimento sobre a Educação de Infância e sobre as diferentes perspectivas curriculares, evidenciam a forma como as educadoras vivem e sentem a profissão. Por isso, corroboramos Cardona ao consideramos que “a imprecisão que durante muitos anos caracterizou as políticas educativas definidas para a infância em Portugal tem implicações a diversos níveis, afectando o desenvolvimento profissional dos educadores” (2002:58). Para a autora, as alterações definidas nos últimos anos chegaram aos profissionais de um modo muito informal, muitas vezes sem uma clara explicitação o que teve implicações na prática educativa. Nesta linha, verificamos que o processo de implementação Orientações Curriculares não foi acompanhado e apoiado com formação para uma significativa percentagem dos educadores de infância, tendo permitido diversas interpretações, segundo as trajetórias profissionais.

Com efeito, reconhecemos que os avanços conseguidos no âmbito da Educação de Infância nos anos 90, com o Ministro da Educação Marçal Grilo (1999) fazendo da “Educação uma Paixão” e, constituindo o principal tema da agenda da política educativa no sentido da expansão e da consolidação da Educação Pré-Escolar para as crianças dos 3 aos 5 anos e ainda, a publicação das Orientações Curriculares em 1997, definiram uma política educativa quase inexistente até esse período. No dizer de Lopes da Silva (2004) foi este contexto político-educativo que contribuiu para uma maior visibilidade da Educação Pré-Escolar e não apenas a publicação das Orientações Curriculares. Apesar deste enquadramento legal das Orientações Curriculares não se verificou maior coesão entre os educadores e os docentes dos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, as recentes políticas educativas definidas através da organização dos Agrupamentos Educativos, agravadas por um diferente entendimento do actual governo (XVI Governo Constitucional) ao nível da Educação de Infância, sustentaram novas clivagens quanto à diferente calendarização definida pelo Ministério da Educação, que, mais uma vez, fez renascer segundo Correia (2002), citado por Ribeiro, o “estatuto de marginalidade relativamente ao sistema escolar” (2002:5).

Por isso, consideramos fundamental o desenvolvimento profissional dos educadores de infância assente numa atitude de um questionamento constante na procura de novas respostas desde a formação inicial, promovendo uma atitude mais crítica e reflexiva, abordando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e colectiva que integram este processo. Com efeito, consideramos necessário um trabalho de articulação entre os docentes do mesmo Agrupamento Educativo e dentro deste grupo profissional, conseguindo um empenhamento forte dos educadores de infância, introduzindo maior flexibilidade e encontrando soluções inovadoras relativamente à autonomia destas organizações de escola, abandonando os modelos “únicos e feitos à medida” Formosinho (1997).

Esta tentativa de aproximação das decisões educativas aos diferentes contextos educativos, são uma das vias para melhorar a qualidade educativa, na medida em que tornam o currículo relevante e significativo com vista à formação integral das crianças, facilitando a sua formação enquanto indivíduos e cidadãos. Sublinhando Alonso, consideramos que o conceito de temas

transversais definidos por autores como Ahier e Ross, 1995; Álvarez et al., 2002 e Beane, 2002, pode ser uma tentativa “de integrar o currículo a partir do tratamento de temas socialmente importantes ou controversos, que funcionam como eixos unificadores das diferentes áreas de conhecimento e da experiência, permitindo, juntamente com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências de intervenção, de análise crítica e de valores necessários ao exercício da cidadania” (2002:67). Com efeito, a integração de temas com relevância social nos currículos assentes em perspectivas crítico- emancipatórias incentivam a participação activa das crianças nos projectos, adquirindo especial relevância na aprendizagem, pois a criança torna-se co-responsável e colaboradora nas decisões sobre a aprendizagem. Alonso apoiando-se em García e Merchán (1997), sublinha que a utilização de uma perspectiva transdisciplinar na organização do conhecimento, na investigação e na compreensão dos problemas apontam para “uma abordagem epistemológica diferente, [pois] já que não se trataria tanto de focar os temas com outra perspectiva metodológica, mas com outra perspectiva do mundo, de forma que os problemas e os conceitos de cada domínio disciplinar seriam redefinidos num quadro epistémico comum, próximo do novo paradigma sistémico-ecológico” (2002:67).

A importância da acção, da experiência na aprendizagem na globalização do conhecimento e os novos contributos da psicologia inseridos no construtivismo reforçam a necessidade da integração curricular em qualquer nível educativo, pois a aprendizagem não se efectua pela acumulação de novos conhecimentos, mas pelo estabelecimento de numerosas e complexas conexões entre os seus esquemas de conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem significativa articula de forma substantiva o novo conhecimento, com os anteriormente adquiridos e quanto mais globalizada for esta aprendizagem, maior será a sua significatividade o que facilitará a sua funcionalidade para efectuar novas aprendizagens e para resolver os problemas do quotidiano. Para isso, é necessário incutir à criança a curiosidade e vontade, através das experiências que lhe são proporcionadas de modo que estas sejam capazes de trabalhar cooperativamente.

A formação, na modalidade de círculo de estudos, foi norteadada por uma flexibilidade quer relativamente ao público envolvido na localização de

formação, quer ainda pela abertura aos problemas emergentes do quotidiano do Jardim de Infância. O tempo de reflexão, investigação e acção potenciou a formação de um grupo que cresceu em conjunto, sobretudo por uma nova postura crítica face à posição do educador, da criança e do próprio currículo na construção de saberes que tinham como objectivo uma nova postura face à profissão. Neste sentido, consideramos que caminhamos no sentido de um conhecimento cada vez maior e a vários níveis enquanto profissionais, tornando-nos educadores reflexivos, críticos e simultaneamente investigadores da nossa própria atitude profissional.

Tendo em conta que a análise realizada se fundamentou numa multidimensionalidade de factores que respeitaram o modo como cada educadora percepcionava a sua profissão, e os seus saberes, quer ainda as características implementadas pela integração dos jardins de infância em Agrupamentos Educativos, quer ainda o enquadramento socio-político que acompanhou o percurso de cada educadora, entendemos poder concluir que existem grandes contradições entre as teorias e as práticas explícitas das educadoras de infância. O processo tornou-se relevante dado ter confrontado, “em espelho”, as educadoras com as suas próprias contradições demonstrando-se neste estudo que um processo formativo pode ajudá-las a consciencializar destas contradições.

A análise efectuada das questões emergentes neste estudo leva-nos por isso, a considerar pertinente e útil a formulação de um conjunto de recomendações que apresentamos em seguida:

## **8.2- Recomendações**

Estas recomendações surgem da articulação realizada pela formação/investigação e pelo processo reflexivo desencadeado pelas educadoras, na investigação, enriquecidos com os dados recolhidos pela leitura dos relatórios sobre a avaliação Integrada das Escolas, pela Inspecção Geral de Educação de 1999/2000 e 2000/2001, bem como do estudo realizado por Lopes da Silva (2004) sobre a implementação das Orientações Curriculares a nível nacional.

Retomando a ideia de que as Orientações Curriculares constituem “pontos de apoio” para a prática dos educadores de infância e que segundo as

linhas definidas pela NAEYC (1997) garante a implementação de padrões de qualidade e profissionalismo nas instituições educativas da Educação de Infância, ousamos estabelecer um conjunto de recomendações.

### **Ao Nível Político**

A análise histórica e política da Educação de Infância, levam-nos a reconhecer que os anos 90 foram indubitavelmente o período onde foi visível este sector educativo através das políticas de expansão da rede na Lei 5/97, de 10 de Fevereiro e ainda com a publicação das Orientações Curriculares. Com efeito, recomendamos:

- 1 - O acompanhamento formativo das educadoras de infância face ao documento orientador das suas práticas educativas, fundamentando teoricamente a prática educativa e aprofundando os seus conhecimentos.
- 2 - Corroborando Lopes da Silva (2004), recomendamos uma definição de competências de transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo.
- 3 - Apoio ao nível da elaboração dos projectos curriculares de escolas/ grupo “enquadradas” no contexto local.
- 4 - Articulação de serviços para apoio às escolas e aos docentes (educadores de infância) contribuindo para a melhoria das suas práticas.
- 5 - Divulgação de “boas práticas” ao nível pedagógico constituindo formas de incentivo e de dinamização educativas.
- 6 - Definição de indicadores e/ou parâmetros que constituam as balizas do desempenho da actividade do educador e que simultaneamente apoiem o educador na reflexão da sua actividade.
- 7 - A formação de bolsas de inspectores como avaliadores externos focalizando as fragilidades dos Jardins de Infância e dos seus educadores garantindo um trabalho articulado e colaborativo.
- 8 - O desempenho da actividade profissional dos docentes assente numa atitude científica que favoreça a formação de

grupos de autoformação e favorecendo as suas potencialidades.

9 - Práticas de supervisão e avaliação das “políticas” de cada agrupamento educativo, através da figura do “amigo crítico”.

(Leite, 2000)

### **Ao Nível da Formação/Investigação**

Actualmente a formação dos profissionais de educação não acontece segundo as necessidades e/ou os seus interesses. Neste sentido, consideramos que a formação deve induzir a uma atitude emancipatória das pessoas nos vários níveis de decisão e por isso recomendamos:

1 – Garantir o desenvolvimento profissional dos educadores desde a formação inicial no sentido de promover uma atitude crítica e reflexiva nas dimensões pessoais, pedagógico, institucional e colectiva.

2 – Uma formação realizada de forma a atender eficazmente às necessidades dos docentes como projecto de educação ao longo da vida.

3 - Uma nova forma de olhar a profissionalidade da Educação de Infância constituída à base de rigor e intencionalização das suas práticas educativas, melhorando o autoconhecimento e valorizando as dinâmicas relacionais apostando nas capacidades criativas dos actores.

4 - Uma formação centrada em metodologias críticas das práticas e inseridas em contextos de trabalho, numa perspectiva crítica e emancipatória (Giroux, 1988; Stoer e Cortesão, 2000) abrindo perspectivas de intervenção educacional.

### **Ao Nível da Actividade Pedagógica**

A integração dos Jardins de Infância em Agrupamentos Educativos pode contribuir para uma organização mais eficaz das educadoras de infância enquanto grupo profissional. Assim, recomendamos:



- 1 - A "escola" não deve ser uma ilha isolada onde cada nível de ensino trabalhe sozinho, mas estabelecendo "pontes" ou "andaimes" (Vasconcelos, 1999) na construção de uma verdadeira escola, de todos e para todos.
- 2 - Apoio ao nível da elaboração dos projectos curriculares de grupo enquadrados no contexto local.
- 3 - Organização do trabalho pedagógico de acordo com a realidade local, os interesses e saberes da comunidade evitando o recurso de materiais estereotipados e a temáticas repetitivas.
- 4 - Organização de projectos segundo temáticas com pertinência social procedendo à respectiva avaliação e registo.
- 5 - Elaboração de planificações segundo as Áreas de Conteúdo e respectivos Domínios.
- 6 - Proceder a uma reflexão crítica das práticas e sobre as práticas com fundamentação teórica em coordenação de educadores, para que, como refere Stenhouse (1993) e Bruner (1990) cit. em Miranda "os educadores aprendam não com relatos de experiências de 'boas práticas' feitas por bons educadores, mas com os problemas e dificuldades que assinalam" (2001:89).
- 7 - Sistematização de práticas de observação e registo ao nível do trabalho pedagógico e avaliação das crianças.
- 8 - Na linha de Ribeiro (2002) a sequencialidade curricular deve ser efectuada a partir do processo iniciado no Jardim de Infância e não "escolarizando" face às necessidades da escola, numa perspectiva global do conhecimento e da aprendizagem.
- 9 - Elaboração de portfólios reflexivos sobre o percurso das actividades de cada criança, possibilitando o "mote" da discussão no trabalho com educadores, as famílias e como mecanismo de prestação de contas do trabalho efectuado aos professores do 1.º ciclo.

Numa nota final sobre o trabalho realizado, sobre os discursos e as práticas dos educadores de infância face às Orientações Curriculares e inspirados numa perspectiva construtivista e crítica do currículo associando-o à ideia do educador como construtor de currículo, “penetramos” nas representações de um grupo de educadores de infância de quatro Agrupamentos Educativos de um dos concelho dos arredores do Porto. Apesar de algumas desarticulações encontradas entre os discursos e as práticas conseguimos detectar num ou noutro aspecto aproximações às Orientações Curriculares.

Este facto demonstra-nos como um processo de formação- acção pode contribuir para melhorar a coerência entre discursos e prática das educadoras de infância. No entanto, a constatação desta ausência de coerência é apenas o primeiro passo para um processo formativo que se pretende que seja contínuo, contextualizado nas práticas e conduzindo as educadoras a uma reformulação das suas práticas tornando-as mais coerentes. Consideramos que muito haverá a fazer e a investigar no campo da educação de infância e por isso, gostaríamos de encerrar este trabalho e simultaneamente abrir uma nova caminhada “abrindo portas” no âmbito da supervisão e avaliação para que numa lógica de rigor e intencionalização pedagógica, seja possível num trabalho em equipa desenvolver práticas reflexivas e investigativas, garantindo um verdadeiro processo de educação/formação ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.

ALONSO, Luísa (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre a Integração Curricular, o Contributo do Projecto "Procur". *Investigação e Práticas. Gedei*, 5, 62-88.

ANDRÉ, Marli Eliza (2000). *Etnografia da Prática Escolar, Prática Pedagógica*, Brasil: Papyrus Editora.

APPLE, Michael e BEANE, James (1997). *Escuelas Democráticas*, Colección Pedagogia, Madrid: Edições Morata.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BAIRRÃO, Joaquim; VASCONCELOS, Teresa (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributo para a Perspectiva Histórica. *Inovação*, 10, 45-59.

BATAILLE, Michelle (1981). Le Concept de « Chercheur Collectif » dans la Recherche-Action. *Les Sciences d'Education*, 2-3, 27-38.

BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

BEANE, James (2002). Integração Curricular, a essência de uma Escola Democrática. In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. (doc. policopiado).

BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.

BERBAUM, Jean (1993). *Aprendizagem e Formação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

BERNSTEIN, Basil (1988). *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, António (2000). O lugar da Escola na Política Curricular Actual. Para além da Reestruturação e da Descentralização, In Manuel Sarmiento, *Autonomia da Escola*, (pp.157- 190). Porto: Edições Asa.

BRUNER, Jerome (1999). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

CANÁRIO, Rui (2000). *A Aprendizagem ao Longo da Vida. A Análise de um Conceito e de uma Política*. Psicologia da Educação. S. Paulo. (doc. policopiado).

CANÁRIO, Rui (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui (1994). *Escolas e Mudança: Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

CALLEJO, Javier (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a Una práctica de Investigación*, Barcelona: Ariel Practicum.

CARDONA, Maria João (2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional, Um Estudo sobre os Educadores de Infância Portugueses. *Gedei*, 5, 43-61.

CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O Discurso Oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

COLÁS BRAVO, Maria Pilar; EISMA, Leonor Buendía (1995). *Investigación Educativa*, Sevilla: Ediciones Alfar.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*; Colección Aula Abierta, Madrid: Editorial La Muralla.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

COSTA, António (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologias das Ciências Sociais*. (pp.129-148) Porto: Edições Afrontamento.

CRAVEIRO, Maria Clara (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade*. Tese de Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.

DAY, Cristopher (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Colecção Currículo, Políticas e Práticas, Porto: Porto Editora.

DELORS, Jaques e al. (1996), *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

DENZIN, N. (1989). *Interpretative Interactionism*. Newbury Park, CA: Sage (doc. policopiado).

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier (1995). *Metodología para a Recogida de Información*. Madrid: La Muralla, S.A.

DIAS, Maria Lurdes (2002). *Ressignificando a Infância em Torno das Orientações Curriculares das Políticas Instituídas à Institucionalização das Práticas*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (2001a). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, Lisboa: Educa.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (2001b). *Investigação, Reflexão e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora: Porto.

FAUSTINO, Isabel (1999). *Orientações Curriculares: Realidades no Presente*, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação de Lisboa (Trabalho Final do Diploma de Estudos Superiores de Educação de Infância).

FERNANDES, Preciosa; DIAS, Maria Lurdes; NEVES, Orquídea; ALMEIDA, Maria Lisete (2001). *Uma Formação em Círculo, Um Sentido no Presente... Um Sentido no Futuro*. Lisboa: IIE.

FERNANDES, Manuela (2001). *Que Formação de Professores para uma Escola Crítica e Emancipatória?- A Necessidade de Reconceptualizar a Formação* In António Teodoro (Orgs.), *Educar, Promover e Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias (doc. policopiado).

FERNANDES, Rogério (1991). "Irene Lisboa e a Renovação da Pedagogia Portuguesa", comunicação apresentada no Encontro *Aprender Aprendendo, Marcas que a Escola Tece*, CEFEPPE nos dias 11-13 de Novembro.

FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Biblioteca Breve. Instituto de Cultura Portuguesa, 37.

FERRÃO, Teresa (2002). Breve Historial e caracterização da Associação e o seu papel na educação de infância e educação. *Gedei*, 4, 114-122.

FERRY, Gilles (1991). *El trayeto de la Formación*. Madrid: Paidós.

FORMOSINHO, João (2002). *A Universidade e a Formação dos Educadores de Infância: Potencialidades e Dilemas. Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Editora (doc. policopiado).

FORMOSINHO, João (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Gedei*, 1, 153-172.

FORMOSINHO, João (1997). O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10, 21-36.

FORMOSINHO, João (1994). A Educação Pré-Escolar em Portugal: *Perspectivar Educação*, 2, 22-31.

TEODORO, António (org.) (2001). *Educar, Promover e Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

FREIRE, Paulo (1974). *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.

GIMENO, Sacristán (1989). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ed. Morata.

GIMENO, Sacristán (1991). *A Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.

GINJA; Ana Cristina, JESUS, Maria Manuela; QUINTELAS, Maria Margarida; LUDOVICO, Olga (2000). *Tudo sobre Mim... Avaliar numa Perspectiva de Continuidade*. Lisboa: IIE.

GIROUX, Henry (1988). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *A Educação Infantil em Portugal, Achegas para a sua História*. Coimbra: Livraria Almedina.

HABERMAS, Jurgen (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

HARGREAVES, Andy (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

HUBERMAN, Michael (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (pp.31-63). Porto: Porto Editora.

ITURRA, Raul (1986). O Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1999) (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

KEMMIS, Stephen (1988). *El Curriculum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.

LEANDRO, Maria Elisa (1997). Irene Lisboa: Educadora- Caminhos e (Des) Caminhos da Educação de Infância. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).

LEANDRO, Maria Elisa (2000). Irene Lisboa: Educadora-Construção da Identidade Pessoal e Profissional. *Processos de Autoformação*, Gedei, 1, 30-60.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.

LEITE, Carlinda (2000). "A Figura do Amigo Crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", comunicação apresentada ao 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em Faro no dia 12 de Fevereiro.

LEITE, Carlinda (2000). *A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola Inclusiva*. (doc. policopiado).

LEITE, Carlinda (1997). *As Palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. (28/68) Porto: FPCE da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento. (doc. policopiado).

LISBOA, Irene (1945). Prévios Pensamentos sobre as Formas de tentar conhecer e dirigir a Educação em Portugal. *Seara Nova*, 949, 20.

LISBOA, Irene (1944). Educação. Lisboa: Seara Nova. (doc. policopiado)

LISBOA, Irene (1933). Relatório. *Relatório de Viagens de Estudo dos Bolseiros*, (pp.69-186). (doc. policopiado)



LISBOA, Irene (1931) Bases de Orientação para um Programa de Escola Infantil. (doc. policopiado).

LISBOA, Irene (1926). A Escola Atraente. *Revista Escolar*, ano 6, 10 ,405-419.

LISBOA, Irene (1913). A Escola. *Educação Feminina*, 2. (doc. policopiado)

LOPES-SILVA, Isabel (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10, 37-53.

LOPES-SILVA, Isabel (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*. Dez/96, 63-75.

MAGALHÃES, Maria José (1997). Para a História da educação de Infância em Portugal. *Educar*, 2, 21-26.

MATOS, Manuel (1999). *Teorias e Práticas da Formação-Contributos para a reabilitação do Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.

ME (2003). *Educação de Infância em Portugal- Situações e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão.- Relatórios CNE*.

ME (2002). *Avaliação Integrada das Escolas- Relatório Nacional. Ano Lectivo 2000/2001*. Lisboa: IGE.

ME (2001a). *Avaliação Integrada das Escolas- Relatório Nacional. Ano Lectivo 1999/2000*. Lisboa: IGE.

ME (2001b). *Perfis de Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: INAFOP.

ME (2001c). *Relatório de Actividades*. Conselho Científico da Formação Contínua. Ministério da Educação: Braga.

ME (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

MEB/ DEB (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. *Relatório do Exame Temático da OCDE*, 179-180.

ME (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME/NEPE (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ME (1997b). *Educação Pré- Escolar. Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME/DEB (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME (1998). *O Meu Pai*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME/DGEB/NEP (1994). *Jardim de Infância /Família, Uma Abordagem Interactiva*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME/DGEB/DEP (1989). *Falar Contigo*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar.

ME/DEPE (1988). *Histórias Tradicionais*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar.

ME/DEPE (1988). *Jogos I*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar.

ME/DEPE (1988). *Jogos II*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar.

ME/DGEB/DEP (1986). *Eu era a Mãe*. Divisão de Educação Pré-Escolar.

ME/DGEB (1987). *Lengalengas e Poesias*. Divisão de Educação Pré-Escolar.

MEU (1985). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*. Lisboa: Direcção- Geral do Ensino Básico.

ME/DGEB/DEP (1984). *Para uma Troca de Saberes*.

ME/DGEB (1982). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*.

MEIC (1978). *Pré- Primária, Guia de Actividades*. Lisboa: Inspeção- Geral do Ensino Particular.

MEIC/DGEB (1977). *Educação Pré- Escolar, Guia de Trabalho*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

ME/DGEB (1982). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*.

ME (1973). *Estruturas Educativas*, (doc. policopiado).

MIRANDA, Guilhermina (2001). Planeamento da Acção Educativa na educação Pré-Escolar. In Teresa Estrela e Albano Estrela (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudo de Caso*. (pp.79-114) Porto: Porto Editora.

MORGADO, José Carlos (2000). *A (Des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, António (2001) "O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas", in António Nóvoa (Orgs). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. (pp. 237-264) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NÓVOA, António (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In António Nóvoa, (Orgs). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.15-34). Lisboa: Publicação Dom Quixote.

PACHECO, José (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José; PARASKEVA, João (2000). A Tomada de Decisão Curricular. *Educação*, 1, 111-116.

PACHECO, José; FLORES, Maria Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (1998). Projecto Curricular Integrado. In *Educação para Todos*. Cadernos PEPT. (doc. policopiado).

PACHECO, José (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PROENÇA, Maria Cândida. *O Sistema de Ensino em Portugal (séc. XIX- XX)*. (50/51). Edições Colibri.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Lucvan (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS, Inês Borges (1991). Educação Pré-Escolar e Sucesso Escolar, *Noesis*, Junho 1991,37-41.

RIBEIRO, Agostinho (2002). *A Escola Pode Esperar*. Cadernos Criap, 37.

RICOEUR, Paul (1986). *Do Texto à Acção*. Porto: RÉS- Editora.

RODRIGUES, António (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: A observação de Situações Educativas. In, Albano Estrela (2001). *Investigação em Educação*, (pp. 105-112). Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2002). A Universitarização da Formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo- Uma Leitura de Significados, *Gedei*, 1, 37-41.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999a). *Currículo e Gestão Curricular: O papel das escolas e dos professores*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice, o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS GUERRA, Miguel (2000). *A Escola que Aprende e a Sociedade Neoliberal*. Investigação e Práticas. Porto: Edições Asa.

STENHOUSE, Laurence (1994). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Editorial La Muralla.

STOER, Steve (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

TORRE, de La Saturnino. (1997). *Innovación Educativa El Proceso de Innovación*. Dykinson, S.L.

VALA, Jorge (1987). A Análise de Conteúdo. In António Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp.101-126). Porto: Edições Afrontamento.

VARELA FREITAS, Cândido (1998). Novos Currículos para o Sucesso Educativo. In *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Texto Editora.

VASCONCELOS, Teresa; OREY, Inês; HOMEM, Luísa; CABRAL, Marta (2002). Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção e de combate à exclusão. *Estudos Relatórios*, Conselho Nacional de Educação.

VASCONCELOS, Teresa (2001). *Exame Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância*. Gedei, 7-23.

VASCONCELOS, Teresa (2000a). Ao Ritmo de Um Cortador de Relva: entre o "estar lá" e o "estar aqui", o "estar com" – Dilemas e Complexidades da Etnografia em Caminhos Pós- Modernos de Multivocalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 37-58.

VASCONCELOS, Teresa (2000b). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 55.

VASCONCELOS, Teresa (2000c). *Imaginar o Currículo*. (doc. policopiado)

VASCONCELOS, Teresa (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr andaimes) - implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2-7.

VASCONCELOS, Teresa (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, Teresa (1996). Onde pensas tu que vais? Senta-te. Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 23-46.

VIGOSTKY, Liev Semionovich (2003) *Psicologia Pedagógica*, edição Comentada, Porto Alegre: Artmede Editora.

VILARINHO, Maria Emília (2002). E,... Depois da "Paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17 89-111.

VILARINHO, Maria Emília (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

ZABALZA, Miguel (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, 6, 27-42.

ZABALZA, Miguel (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (pp.11-12) Porto: Edições Asa.

## REVISTAS CONSULTADAS

Revista Inovação (1997). Número Temático dedicado à Educação Pré-Escolar, 10.

Revista Escolar (1927). *Vida Escolar de Crianças de Cinco anos e meio a Sete*, ano 7 n.º 2

Revista de Educação (1992). *Irene Lisboa – 1892-1958*. Vol. II n.º 2

## **DIPLOMAS LEGAIS**

Lei n.º 5/73- Decreta a Educação Infantil no Sistema Educativo.

Lei n.º 5/77- Define os Objectivos da educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31/12/1979 - Estatuto dos Jardins de Infância.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de Novembro – regime jurídico de formação contínua.

Lei 60/93 de 20 de Agosto – alteração dos normativos da formação contínua de professores.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro (alteração do processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e requisitos dos formadores.

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2/11/96- ordenamento jurídico de formação contínua de professores.

Lei n.º 5/97, de 10 /2/1997 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro- Introduz alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro- Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115- A/98 de 4/5/98- Organização e Gestão dos Jardins de Infância e Escolas Básicas e Secundárias.

Decreto-Lei n. 155/99 de 10 de Maio- Regime Jurídico da Formação Contínua.

Decreto – Lei n.º 6/2001. Serie- I- A, de 18 de Janeiro.